



PHONETISCHES TRAINING AUF SPRACHINSELN:

**Möglichkeiten der Lernintegration und –kooperation
in bilingualen deutschbrasilianischen Schulgemeinden
in Südbrasilien**

MARTINA MEYER

CURITIBA

2014



Masterarbeit

PHONETISCHES TRAINING AUF SPRACHINSELN:


Möglichkeiten der Lernintegration und –kooperation in bilingualen deutschbrasilianischen Schulgemeinden in Südbrasilien

Eingereicht von:	Martina Meyer	
Eingereicht am:	10. Oktober 2014	

Erstgutachter: Prof. Dr. Paulo Astor Soethe

Zweitgutachter: Prof. Dr. Karen Pupp Spinassé

Prof. Dr. Christian Fandrych


Dr. Paulo Astor Soethe

Karen Pupp Spinassé
Dr. Karen Pupp Spinassé

Martina Meyer
Martina Meyer

Ina Emmel
Dr. Ina Emmel

Dr. Isabel Heller

Osab d'Allen

DR. CHR. FANDRYCH

Alfred

Ich bedanke mich

- Bei allen Dozenten von der Universidade Federal do Paraná und der Universität Leipzig;
- Bei CAPES und bei DAAD für die Forschungsförderung und –unterstützung während meines Masterstudiengangs;
- Bei Prof. Dr. Paulo Astor Soethe, der nicht nur die vorliegende Masterarbeit betreute, sondern auch durch seine Lehren und Austauschprojekte eine wesentliche Rolle auf meinem akademischen und beruflichen Leben spielte. Bei ihm bedanke ich mich ganz herzlich für sein Vertrauen und seine Unterstützung;
- Bei Prof. Dr. Karen Pupp Spinassé, die seit neun Jahren bei meiner akademischen Ausbildung in der Graduierung und jetzt auch bei meiner Masterarbeit beiträgt. Bei ihr bedanke ich mich noch sehr für die bedeutende Hilfe bei der Durchführung der vorliegenden Untersuchung;
- Bei Prof. Dr. Christian Fandrych für seine Unterstützung in Leipzig und für die Betreuung in der vorliegenden Masterarbeit;
- Bei den Schülern aus Colinas und Nova Petrópolis, die freundlich und hilfsbereit an den Interviews teilgenommen haben. Ohne sie wäre die Untersuchung nicht möglich gewesen;
- Bei Fábio Aresi: Als Ehemann, für seine Liebe, für sein Geduld, für seine ermutigenden Worte sowie dafür, mich bei der empirischen Untersuchung in Colinas-RS begleitet zu haben. Als Sprachwissenschaftler, für die zahlreichen Fachdiskussionen und Hilfen aller Art;
- Bei meinen Eltern Delci Becker Meyer und Ulrico Meyer, die mich sehr hilfsbereit und liebevoll bei den Interviews in Nova Petrópolis begleiteten.
- Bei meiner Mutter bin ich für ihre wertvolle Hilfe bei den Interviews auf Hunsrückisch besonders dankbar.
- Bei Gabriel Caesar, mein “bilateraler Kumpel”, für seine Freundschaft und Hilfsbereitschaft in Curitiba und in Leipzig;
- Bei Júlio Viana für die glücklichen Tage im Ausland;
- Bei Daiana Grings Krauspenhar und Patrícia Meinerz;
- Bei allen, die in gewisser Weise bei der Durchführung dieser Arbeit beitrugen.

An meine Eltern, Hunsrückischsprecher.

Zusammenfassung

In Südbrasilien sind deutschgeprägte Sprachinseln zu finden, in denen neben dem Portugiesischen wegen der Besiedlung durch vorwiegend deutschsprachige Immigranten eine Varietät des Deutschen in der Alltagskommunikation noch heute gesprochen wird. Das Thema der vorliegenden Untersuchung ergibt sich aus der Frage nach den Bedürfnissen von DaF-Schülern in solchen bilingualen Kontexten. Neben bilingualen Schülern sind in den Gemeinden auch Kinder zu finden, die ausschließlich Portugiesisch sprechen. In unserem Untersuchungskontext lernen beide Arten von Schülern zusammen in einem selben Klassenzimmer. Die vorliegende Arbeit zielt darauf ab, für den DaF-Unterricht für solche sprachlich heterogenen Lernergruppen einen integrierenden Aussprachen-übungsvorschlag zu präsentieren sowie eine theoretische Basis für Weiterlehrerausbildungen in diesem Bereich vorzuschlagen. Diese Untersuchung geht auf die Studie von PUPP SPINASSÉ (2005) zurück, die feststellte, dass die sprachliche Wahrnehmung von den ein- und zweisprachigen Schülern nicht dieselbe ist, sodass lernspezifische Bedürfnisse daraus entsteht. Dabei wird die Hypothese aufgestellt, dass es bestimmte phonetische Variablen gibt, die von den unterschiedlichen Lernern nicht bewusst wahrgenommen werden und die daher in verschiedener Art und Weise zur Fossilisierung neigen. Allerdings gehe ich davon aus, dass die unterschiedlichen Schüler sich beim Erlernen des Hochdeutschen gegenseitig helfen können.

Schlüsselwörter: Deutsch als Fremdsprache; Bilingualismus; Mehrsprachigkeit; phonetisches Training; deutsche Einwanderung; Fossilisierung; Motivation; Integration.

Resumo

No sul do Brasil existem ilhas linguísticas onde, além do português, também são usadas variedades do alemão para a comunicação do dia a dia. Essas comunidades linguísticas são formadas predominantemente por descendentes de imigrantes originários de regiões europeias de fala alemã, que iniciaram a colonização no sul do Brasil a partir de 1824. O tema do presente trabalho surge da questão das necessidades e condições específicas dos estudantes de Alemão como Língua Estrangeira nas escolas em contextos de bilinguismo. Ao lado dos bilíngues (alemão/português), também há muitas crianças monolíngues que aprendem o alemão-padrão. No nosso contexto de pesquisa, crianças de ambos os grupos estudam em uma mesma sala de aula. O presente trabalho tem como objetivo verificar o desempenho da língua-alvo e as necessidades de aprendizagem e, a partir disso, propor exercícios e atividades para esses grupos linguisticamente heterogêneos, bem como desenvolver uma base teórica para propor uma formação docente continuada neste âmbito. A pesquisa tem como base principal o estudo de PUPP SPINASSÉ (2005), que constatou que a percepção metalinguística de alunos bilíngues e monolíngues não é a mesma, assim como suas necessidades de aprendizagem e estratégias não são as mesmas. Nesse contexto, levanta-se a hipótese de que existem determinadas variáveis fonéticas que não são percebidas pelos estudantes e que, por essa razão, tendem a se fossilizar. Na presente pesquisa, eu parto do princípio de que os dois grupos de estudantes podem se ajudar e se complementar durante seu processo de aprendizagem de Alemão como Língua Estrangeira.

Palavras-chave: Alemão como Língua Estrangeira; Bilinguismo; Plurilinguismo; Treinamento fonético; Imigração alemã; Fossilização; Motivação, Integração.

Abstract

According to Brazilian studies in the field of Germanistics, it is not novelty the fact that there are linguistic islands in the south of the country, where, in addition to Portuguese, varieties of German are also used for daily communication. Such linguistic communities are formed mainly by descendants of immigrants from German speaking regions of Europe, who initialized colonization in southern Brazil in 1824. The topic of this study comes from the needs and specific conditions of students of German as a Foreign Language in contexts of bilingualism. Along with bilingual students (German/Portuguese), there are also monolingual children who attempt to learn Standard German. In our context of research, both types of students study in the same classroom. Thus, the goal of this study is to examine the performance of the target-language and the learning needs of these students, and, from that, propose exercises and activities for such linguistically heterogeneous groups. This research is mainly based on the study of PUPP SPINASSÉ (2005), which shows that the metalinguistic awareness of bilingual students and monolingual students is not the same, as well as their learning needs and strategies are not the same. In this context, we suggest the hypothesis that there are certain phonetic varieties that are not recognized by the students, and for that reason, they tend to fossilize. However, I assume that both groups of students can help and complement each other during their process of learning German as a Foreign Language.

Keywords: German as Foreign Language; Bilingualism; Phonetics Training; German Immigration; Fossilization; Motivation; Integration.

The main focus of this study is the interference of the mother tongue on the pronunciation and possible fossilizations.

ABKÜRZUNGEN

A. = Antwort

Adj. = Adjektiv

ALMA-H = Sprachkontaktatlas der deutschen Minderheiten im La Plata-Becken:
Hunsrückisch

CAPES = Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

DAAD = Deutscher Akademischer Austauschdienst

DaF = Deutsch als Fremdsprache

Dat. = Dativ

ESCRITHU = Grupo de Estudos da Escrita do Hunsrückisch

Fem. = Femininum

Hdt. = Hochdeutsch

I. = Interviewer

Konj. II = Konjunktiv II

L1 = Muttersprache

L2 = Erste Fremdsprache

Mask. = Maskulinum

Mdt. = Mitteldeutsch

Ndt. = Niederdeutsch

Pl. = Plural

Prät. = Präteritum

Sing. = Singular

UFPR = Universidade Federal do Paraná

UFRGS = Universidade Federal do Rio Grande do Sul

INHALTSVERZEICHNIS

EINLEITUNG.....	12
1 THEORETISCHE GRUNDLAGEN	17
1.1 Sprache, Dialekt, Varietät.....	17
1.2 Erst-, Zweit- und Fremdsprache.....	19
1.3 Externe und interne Faktoren des Spracherwerbs.....	22
1.4 Die Lernaltersprache	24
1.5 Lernaltersprache und Fehleranalyse.....	26
1.6 Die Fossilisierung.....	28
1.7 Phonetik und Deutsch als Fremdsprache	32
2 FORSCHUNGSKONTEXT UND FORSCHUNGSSTAND	35
2.1 Deutschsprachige Einwanderung und Ansiedlung in Brasilien	35
2.2 Deutsch als Einwanderungssprache in Brasilien.....	38
2.3 Der Sprachunterricht	42
2.4 Die Varietäten des Deutschen und der DaF-Unterricht.....	43
2.4.1 Das Rio-Grandenser-Hunsrückische	44
2.5 Aspekte der inneren Variation des Rio-Grandenser Hunsrückischen.....	47
2.6 Metasprachliche/Sprachbewusste Wahrnehmung der Sprecher – Beschreibung von phonetischen Beispielen.....	50
3 METHODISCHES VERFAHREN UND DATENANALYSE	52
3.1. Grundinformationen	52
3.2 Die Datenerhebung.....	53
3.3 Beschreibung der untersuchten Schulkontexten	54
3.3.1 Colinas.....	55
3.3.2 Nova Petrópolis	57

3.4	Die linguistischen Daten	58
3.4.1	Die konvergierenden Varianten	60
3.4.2	Die divergierenden Varianten	64
3.5	Schlussfolgerungen	67
4	DIDAKTISCHE ÜBERLEGUNGEN UND ÜBUNGSVORSCHLÄGE FÜR DEN DAF-UNTERRICHT	72
4.1	Für ein strategisches Training	72
4.2	Übungsvorschläge für den DaF-Unterricht	73
	Beispiel 1 – Deutsches Domino	76
	Beispiel 2 – Leseverstehen und schriftliche Kommunikation: Lücken schriftlich ausfüllen... 78	
	Beispiel 3 – Bilinguales Memory	80
	Beispiel 4 – Hörverstehen und Aussprache: Fehler korrigieren..... 82	
	Beispiel 5 – Quiz	83
	Beispiel 6 – Diktat..... 84	
	Beispiel 7 – Überraschungstasche..... 85	
	Beispiel 8 – Lektüre aufnehmen: Schüler hören ihre eigene Aussprache	86
5	ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK..... 87	
	LITERATURVERZEICHNIS	89
	ANHÄNGE	95

EINLEITUNG

Die vorliegende Untersuchung beschäftigt sich mit dem Erlernen¹ des Deutschen als Fremdsprache von bilingualen Lernern in einem spezifischen zweisprachigen Kontext im Bundesland Rio Grande do Sul, Südbrasilien, nämlich der gebirgigen Region im Nordosten des Bundeslandes. Es ist in dieser Region nicht schwer, sogenannte deutsche Kolonien zu finden, die sich wegen der ab 1824 angefangenen deutschsprachigen Einwanderung in dieser Umgebung festsetzten und sich im Laufe der Zeit als Sprachinseln² gestalteten. In diesen Gemeinden werden neben bestimmten kulturellen Merkmalen auch die Einwanderungssprache noch heute bewahrt. In diesem Sinne ist diese Sprache auf deutscher Basis für einige Deutschbrasilianer noch ihre Erstsprache bzw. ihre Muttersprache: Einige lernen das Portugiesische sogar erst in der Schule. In diesem Kontext werden von den bilingualen Lernern ihre muttersprachlichen, in Brasilien aber fremdkulturellen sprachlichen Fähigkeiten nicht selten als Strategie für die Kommunikation im und für das Erlernen des Hochdeutschen verwendet, da beide Sprachvarietäten mehr Ähnlichkeiten als Unterschiede haben. Die deutsche Minderheitensprache, die diese Lerner für die Alltagskommunikation als Muttersprache sprechen, unterscheidet sich jedoch schon genug von der Standardsprache, die heute in europäischen deutschsprachigen Ländern gesprochen und in der Schule gelernt wird. Trotzdem sind die Ausgangs- und die Zielsprache in der Tat so ähnlich, dass die Schüler ihre Muttersprache als Strategie für die Kommunikation verwenden, sodass viele Interferenzen sich in der Lernerprache finden lassen. In diesem Zusammenhang ist Schwerpunkt der vorliegenden Untersuchung, bestimmte phonetische Merkmale zu erforschen, die als Interferenz von der Muttersprache in die Lernerprache strategisch (bewusst oder nicht) übertragen werden. Solches Thema ergibt sich hauptsächlich aus der Frage nach den Bedürfnissen der zweisprachigen DaF-Schüler in Südbrasilien.

Die Anwesenheit solcher „deutschsprachigen“ Kolonien ist häufig einer der stärksten und wichtigsten Gründe, weshalb neben dem Portugiesischen als Landessprache in vielen Schulen das Hochdeutsche als Fremdsprache angeboten wird. Nach PUPP SPINASSÉ (2005, 2009) und ALTENHOFEN & SCHLATTER (2007) haben bilinguale Lerner mit immigrations-

¹ In der vorliegenden Arbeit wird keine Unterscheidung zwischen den Begriffen „Erlernen“ und „Erwerben“ durchgeführt.

² Unter Sprachinsel verstehe ich in dieser Arbeit eine kleine geschlossene Sprach- und Siedlungsgemeinschaft, die sich in einem größeren fremden Sprachgebiet befindet.

geschichtlich bedingtem deutschem Hintergrund nicht dieselben Schwierigkeiten und Bedürfnisse wie die Lerner, die nur Portugiesisch sprechen. Die Besonderheiten zeigen sich in jedem Kontext anders und spiegeln sich auf verschiedenen Ebenen der Lernersprache wieder. Die Lernprozesse sowie die Lernersprache sind also stark kontextabhängig und sollten daher nicht verallgemeinert werden: Nicht nur der Fremdsprachenunterricht, sondern auch die Fremdsprachen-lehrerausbildung müsste regionalspezifisch verlaufen.

Der Forschungskontext der vorliegenden Arbeit unterscheidet sich daher von den Kontexten, in denen die brasilianischen Schüler nur Portugiesisch sprechen. Diese Schüler lernen die deutsche Sprache als eine ganz neue Fremdsprache. Für Schüler mit immigrationsgeschichtlich bedingtem deutschsprachigem Hintergrund scheinen doch die Strukturen des heutigen Standarddeutschen nicht unbekannt, und ihre Muttersprache, eine dialektalgeprägte Varietät des Deutschen, und zwar das Hunsrückische³, gilt als Vorkenntnis für das Erlernen der Sprache.

Die sprachlichen Besonderheiten solcher Lernkontexte und die Implikationen für die Didaktik des Deutschen als Fremdsprache werden von den Schulen leider noch wenig berücksichtigt. Lernmaterialien und Lehrmethoden, die im DaF-Unterricht für bilinguale Schüler eingesetzt werden, sind beispielsweise dieselben wie in Kontexten, in denen die Schüler nur Portugiesisch sprechen und kaum oder keine Vorkenntnisse des Deutschen haben. Auch die im DaF-Unterricht angewendeten Lehrwerke und Methoden lassen sich schwer von denen unterscheiden, die in monolingualen Lernkontexten benutzt werden. Man kann in diesem Zusammenhang die Frage stellen, inwieweit solche Materialien und Verfahren für Schüler, die bereits eine Varietät des Deutschen sprechen, sinnvoll sind (vgl. ALTENHOFEN & SCHLATTER 2007). Zu diesem Thema im brasilianischen Kontext sind bereits einige wissenschaftliche Untersuchungen zu finden, die von den Nutzenanwendungen der Kenntnisse einer Einwanderungssprache auf den Lernprozess des Hochdeutschen und für die Entwicklung von Lern- und Lehrstrategien berichten (z. B. KÄFER 2013, SPINASSÉ 2005, 2009; ALTENHOFEN & SCHLATTER 2007).

Die vorliegende Arbeit will nun dazu beitragen, Bedürfnisse von zweisprachigen Schülern in Bezug auf ihre eventuelle Interferenzen negativer Art zu berücksichtigen, damit ihre sprachlichen Vorkenntnisse und muttersprachliche Fähigkeiten beim Lernprozess nicht außer Acht gelassen werden. Nach PUPP SPINASSÉ (2005: 146) ist die Motivation direkt in

³ S. Abschnitt 2.4.1

Verbindung mit Affektivität sowie mit Interesse, Identität und Angst zu sehen. In diesem Sinne sind die Lernstrategien auch emotionaler Art und beeinflussen, was die Lerner sortieren, erwerben, speichern und in das System der Zielsprache integrieren. Daher spielen die Behandlung ihrer Muttersprache beim Erlernen der Zielsprache, die Qualifizierung ihrer Lehrer zum Umgang mit dieser sprachlichen Besonderheit und die Anwendung geeigneter Lernmethoden und -materialien eine wichtige Rolle. Das beeinflusst in hohem Grade die Motivation der Lerner und stärkt beim Lernprozess ihren bewussten Umgang mit der Fremd- und der Muttersprache.

Einige Studien zeigten, dass beim Lernprozess mehr positive als negative Einflüsse von der Minderheitensprache zu finden sind (siehe z. B. PUPP SPINASSÉ 2005, 2009, 2011; ALTENHOFEN/ SCHLATTER 2007, MESSA 2008). Trotzdem sind auch Interferenzen in der Lernersprache zu bemerken, die lange beibehalten werden und kaum oder keinen Lernfortschritt mehr zulassen. Dieses Phänomen wird in der Fachliteratur als *Fossilisierung* bezeichnet. Aufgrund einer empirischen Untersuchung und der Analyse von bestimmten phonetischen Merkmalen in der Lernersprache von zweisprachigen Schülern ist es Ziel dieser Studie, spezifische Bedürfnisse von diesem Lernkontext zu betrachten und strategische Verfahren bzw. didaktische Übungen vorzuschlagen, die bestimmte Fossilisierungen auf der phonetischen Ebene vermeiden können.

PUPP SPINASSÉ (2005) stellt fest, dass, obwohl die bilingualen Lerner bereits seit den ersten Niveaus die Fähigkeit haben, sich auf Hochdeutsch mit relativer Effizienz zu kommunizieren, in ihrer Lernersprache muttersprachliche Interferenzen auf verschiedenen Ebenen vorhanden sind. Die Studie Spinassés über die Lernersprache von ein- und zweisprachigen Schülern zeigte, dass die Lernersprache kontextabhängig ist und dass zweisprachige Schüler i. d. R. dazu neigen, bestimmte sprachliche Strukturen ihrer Muttersprache zu fossilisieren, während die Lernersprache von Schülern ohne deutschsprachigen, familiengeschichtlich bedingten Hintergrund andere Merkmale besitzen, woraus sich unterschiedliche Bedürfnisse im DaF-Unterricht entstehen.

Nach dieser Studie werden im Falle der zweisprachigen Schüler unterscheidende Strukturen, die eine Grenze zwischen der Varietät und der Standardsprache gestalten, nicht wahrgenommen. Da lässt sich fragen, warum nur einige Strukturen der dialektalen Muttersprache zur Fossilisierung neigen und andere nicht. Welche sind eigentlich diese sprachlichen Strukturen? Zu diesen Fragen wird die Hypothese gestellt, dass, wenn die

Schüler von den sprachlichen Grenzen zwischen der Ausgangs- und der Zielsprache bewusst sind, diese wahrgenommenen Merkmale nicht fossilisiert werden. Andererseits, wenn die Lerner von den Unterschieden nicht bewusst sind, nehmen sie diese Merkmale nicht wahr, folglich behalten sie sie länger in ihrem Sprachgebrauch, und daher werden die Merkmale auch fossilisiert. Um diese Hypothese zu überprüfen, wird in dieser Arbeit eine empirische Untersuchung durchgeführt, in der bestimmte wahrnehmbare sowie unwahrnehmbare phonetische Merkmale der Lernersprache von zweisprachigen Schülern betrachtet werden⁴.

Die vorliegende Arbeit geht davon aus, dass dank der Ähnlichkeit zwischen Muttersprache und Zielsprache die voraussehbaren Interferenzen als Ausgangspunkt für Lernstrategien benutzt werden können. Die Lerner identifizieren nicht von selbst jeden Unterschied, den es zwischen den Varietäten gibt, und in vielen Fällen machen die Lehrkräfte im DaF-Unterricht das auch nicht. Daher werden in manchen Fällen diese sprachlichen „Fehler“ so lange beibehalten, dass fossilisierte Formen daraus folgen. Aus diesem Grund ist es wichtig, dass die Rolle jeder Sprache nicht nur den Schülern, sondern auch den Lehrkräften deutlich gemacht wird, damit die Abgrenzung zwischen beiden Sprachen das Erlernen nicht verlangsamt oder stört, sondern für den Lernerfolg nützlich gemacht wird. Das heißt: Da das sprachliche System der deutschbrasilianischen dialektal geprägten Varietät des Deutschen und das des heutigen Standarddeutschen als Zielsprache sehr ähnlich sind, ist es sinnvoll, dass eine Abgrenzung zwischen diesen Systemen bewusst gemacht wird. So können mögliche „Fehler“ kontrolliert, im Unterricht für gemischte Gruppen (die nicht selten sind) sogar auch für die einsprachigen Lerner produktiv gemacht, und die Fossilisierung von Strukturen bei zweisprachigen Lerner vermieden werden.

Zusammenfassend umfasst das Thema der Arbeit die vier folgenden Aspekte:

1. Die Fossilisierung sprachlicher phonetischer Strukturen beim Lernprozess des Deutschen durch zweisprachige Schüler im oben dargelegten Kontext als relevanter Faktor zur Gestaltung des DaF-Unterrichts.
2. Bewusste Wahrnehmung der sprachlichen Grenzen zwischen der Mutter- und der Zielsprache durch die Schüler und Bedeutung dieser Wahrnehmung für das Vermeiden der Fossilisierung von Merkmalen der dialektal geprägten Varietät des Deutschen in der Zielsprache Standarddeutsch.

⁴ Die methodologischen Verfahren werden im Kapitel 4 ausführlicher betrachtet.

3. Prüfung der Hypothese, ob phonetische Merkmale, die allgemein sind und i. d. R. von allen Sprechern ausgesprochen werden, einen sozialen Wert haben, daher nicht wahrgenommen werden, und deshalb zur Fossilisierung neigen.
4. Vorschlag eines phonetischen Trainings durch Übungen, die die Lernintegration und –kooperation fördern.

Die vorliegende Untersuchung basiert hauptsächlich auf der Studie von PUPP SPINASSÉ (2005) sowie auf einer von der Verfasserin vorherigen Studie (MEYER 2009). Die Verfasserin vertritt nach wie vor in Übereinstimmung mit Karen Pupp Spinassé und anderen Wissenschaftlern die Auffassung, dass im DaF-Unterricht die von den deutschbrasilianischen Schülern gesprochene Substandardvarietät gebraucht werden kann und soll, sofern seine Rolle für die Lernstrategien deutlich ist. Man möge also hier von einem strategisch gelenkten und bewussten Lernprozess sprechen, der dieses Phänomen konsequent einbezieht.

Die Arbeit gliedert sich in sechs Kapitel. Im ersten Teil geht es um die theoretischen Grundlagen, die die vorliegende Forschung leitet. Dabei wird das Deutsche als Fremdsprache in bilingualen Kontexten skizziert sowie Grundkonzeptionen erklärt. Das zweite Kapitel handelt von dem Forschungskontext, in dem historische und soziolinguistische Merkmale der deutschsprachigen Einwanderung in Brasilien sowie die aktuelle Situation der deutschen Sprache im Alltag und in der Schule skizziert werden. Im dritten Kapitel wird der aktuelle Forschungsstand präsentiert. Das vierte Kapitel beschäftigt sich mit den methodologischen Verfahren, und die Analyse der Daten kommt im fünften Kapitel vor. Zum Schluss werden Fazit und Ausblicke im sechsten Kapitel dargestellt.

1 THEORETISCHE GRUNDLAGEN

Die vorliegende Untersuchung legt ihren Schwerpunkt auf das Lehren und Lernen des Hochdeutschen in einem Kontext, in dem Lerner (und zum Teil auch Lehrer) mit einem durch Immigrationsgeschichte geprägten Hintergrund eine dialektale Varietät des Deutschen als Muttersprache sprechen.

Die Immigrationsgeschichte der Gemeinden und der noch heute gepflegte Gebrauch einer Varietät des Deutschen für die Alltagskommunikation in diesen ehemaligen Kolonien ist ein entscheidender Grund für das Angebot von Deutschunterricht in vielen ihrer Schulen⁵. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, ob das Hochdeutsche von Dialektsprechern als Zweit- oder Fremdsprache gelernt bzw. erworben wird. Daher scheint es für unsere Ziele als sinnvoll, an allererster Stelle eine Differenzierung zwischen Zweit- und Fremdsprache zu skizzieren, damit es klarer wird, welchen Status das Hochdeutsche in diesem Lernkontext übernimmt. Um eine sinnvolle Klassifizierungsentscheidung und Betrachtung der Zielsprache für die vorliegende Untersuchung zu treffen, möchten wir im Folgenden einige Grundbegriffe aus der Fremdsprachlehrforschung besprechen.

1.1 Sprache, Dialekt, Varietät

Da die Untersuchung sich mit der Rolle von Varietäten des Deutschen und ihrem Einfluss auf das Erlernen des Standarddeutschen in einem bilingual geprägten Kontext beschäftigt, ist es erstmals wichtig zu bestimmen, was man in dieser Arbeit unter *Varietät*, *Sprache* und *Dialekt* versteht. Obwohl diese Konzepte prinzipiell unproblematisch zu unterscheiden scheinen, lassen sie sich in der Fachliteratur nicht leicht definieren. Das konzeptionelle Problem ergibt sich aus der Schwierigkeit, zwischen einem Begriff und den anderen abzugrenzen.

Die Definition von *Sprache* ist theorieabhängig. Die vorliegende Studie nimmt die Konzeption von der Dialektologie an, wobei der Begriff *Sprache* für die historische

⁵ Aspekte der Schulen und die Anbietung der deutschen Sprache in den deutschsprachigen Kolonien werden im Abschnitt 2.6 ausführlicher skizziert.

konventionalisierte Standardsprache verwendet wird. Es scheint hier eine ausführliche Beschreibung der verschiedenen Definitionen des Begriffs *Sprache* nicht notwendig. Wichtiger ist es nun ebenso, zu diskutieren, aus welchem Gesichtspunkt man die Varietäten betrachten sollte, die beim Lernprozess des Deutschen durch bilinguale Lerner im Süden Brasiliens eine Rolle spielen.

Nach SPIEKERMANN (2011: 344) sind Varietäten Subsysteme von Sprachen, d. h. sie zeigen systematische grammatische und lexikalische Eigenschaften, die sie von anderen Varietäten unterscheiden. Die Varietätenlinguistik spricht von Varietäten als Teil einer Sprache, „deren Eigenschaften in einem mehrdimensionalen Raum beispielsweise als Schnittpunkte historischer, regionaler, sozialer und situativer Koordinaten festgelegt sind“ (DITTMAR 1997: 175). In diesem Sinne, und da jede Sprache variabel und lebendig ist, kann man feststellen, dass jede Standardsprache und jeder Dialekt eine Varietät ist. In dieser Studie werden also die verschiedenen Sprecharten, die dabei eine Rolle spielen (seien sie standardisiert oder nicht), für *Varietäten* gehalten. Das bedeutet, dass beide, Standardsprache und Dialekt, in diesem Forschungskontext Varietäten des Deutschen sind.

Eine der in der Literatur häufigsten Unterscheidungen zwischen *Sprache* und *Dialekt* richtet sich eher nach politischen als linguistischen Kriterien, und die Differenzierung ist institutionell: Während der Terminus *Sprache* eher die Standardsprache bezeichnet, die vom Staat offiziell anerkannt wird und stark kulturell und literarisch geprägt ist, wird *Dialekt* als ein Subsystem der Sprache gesehen, der vom Staat nicht anerkannt wird und i. d. R. keine schriftliche Form hat. Die Anerkennung einer Sprache hängt also eng mit Faktoren wie Norm und Verbreitung in einem Staatsgebiet zusammen (vgl. SPIEKERMANN 2011: 344). Andererseits wird der Begriff *Dialekt* im allgemeinen als Bezeichnung für irgendeine Nicht-Standard-Varietät benutzt und nicht selten mit einem implizierten minderwertigen sozialen Status assoziiert. Oft werden diese Varietäten selbst von ihren Sprechern als „gebrochene“ oder „falsche Sprache“ betrachtet.

Aus dem linguistischen Gesichtspunkt lassen sich jedoch diese Begriffe kaum unterscheiden. *Sprache* und *Dialekt* haben in ihrem System ein ähnliches Verhalten, eine ähnliche Variation und ähnliche sprachliche Neigungen, woraus sich systematische Änderungen und Subsysteme ergeben können. D. h. jeder Dialekt kann auch als eine Sprache gesehen werden. Das entspricht der Aussage von Coseriu (1982: 10-11):

entre dialecto y lengua no hay diferencia de naturaleza “sustancial”. Intrínsecamente, un dialecto es simplemente una lengua: un sistema fónico, gramatical y léxico. (...) Así, pues, en sentido “objetivo” [...], el término *dialecto* [...] no significa otra cosa que el término *lengua*.

In der Dialektologie wird der Begriff *Sprache* verwendet, um die geschichtliche Sprache zu definieren, die von verschiedenen interkomprehensiven Sprechweisen gebildet wird, nämlich von *Dialekten*. Das entspricht der Behauptung von Coseriu (1982: 11): „sie todo ‚dialecto‘ es una lengua, no toda ‚lengua‘ es un dialecto“. In diesem Sinne ist die von den Deutschbrasilianern gesprochene Varietät eine *Sprache* bzw. eine *Einwanderungssprache*, wenn man berücksichtigt, dass sie sich in Bezug auf die europäische Standardsprache ungebunden weiterentwickelt hat, da sie nur im brasilianischen Kontext mit eigenen Eigenschaften zu finden ist (so wie das brasilianische Portugiesische und weitere Einwanderungssprachen). Aber wenn man diese brasilianische allochtone Varietät zur europäischen Ursprungssprache in Beziehung setzt, dann ist sie ein *Dialekt*, der ein Subsystem mit linguistischen und geschichtlichen Verwandtschaften mit der Standardsprache darstellt.

Der Gegenstand der vorliegenden Arbeit muss daher in differenzierter Form betrachtet werden. Die Ausgangssprache der Lerner wird an sich als *Einwanderungssprache* angesehen, die eigene linguistische Merkmale und innere Variationen aufweist. Aus der Sicht des DaF-Bereiches wird sie aber auch als Substandard-*varietät* des Hochdeutschen angesehen, die als solche und als relevante Vorkenntnis für das Erlernen des heutigen Standarddeutschen einen wichtigen Faktor für den Lernprozess ausmacht.

1.2 Erst-, Zweit- und Fremdsprache

Nach STEINMÜLLER (1984) ist die Bedeutung des Wortes „Muttersprache“ alles andere als eindeutig. Obwohl sie normalerweise die erste und über die Eltern bzw. zu Hause erworben wird, ist der Begriff der Muttersprache für Sprachenlehr- und -lernzusammenhänge nicht gut geeignet, „weil die Erstsprache keineswegs immer die Sprache der Mutter ist und Lernende oft andere Assoziationen mit dem Begriff Muttersprache verbinden“ (HUFEISEN / RIEMER 2010: 738). Die Sprache der Eltern muss auch nicht unbedingt die Sprache(n) der Gemeinde sein. Ein Kind, das zu Hause mit den Eltern eine Sprache spricht, aber das in der Gemeinde

eine andere gleichzeitig erwirbt, kann also zwei Sprachen gleichermaßen erwerben und beide würden in diesem Kontext als Muttersprache gelten. Als Beispiel nehmen wir ein Kind, das in Deutschland geboren und aufgewacht ist. Sein Vater kam jedoch aus Frankreich und seine Mutter aus Brasilien. Wenn dieses Kind zu Hause mit seinem Vater auf Französisch und mit seiner Mutter auf Portugiesisch spricht, während es in der Schule und in der Nachbarschaft das Deutsche als alltägliche Sprache benutzt, hat dieses Kind drei Muttersprachen. „Die Reihenfolge ist in dem Fall nicht relevant, denn eine relative leichte Verspätung bei dem Erwerb einer Sprache wird in der Regel rasch aufgeholt“ (PUPP SPINASSÉ 2005: 29).

In der Sprachlehrforschung wird die Mutter- bzw. Erstsprache auch L1 genannt. Die L1 muss also nicht unbedingt eine einzige Sprache sein. Wenn weitere Fremdsprachen in der Schule erlernt werden, geht es um „Nicht-Muttersprachen“, die in der Fachliteratur auch als „L2“ genannt werden. Die L1 wäre(n) also in diesem Sinne die Muttersprache(n) und die L2 die Nicht-Muttersprache(n). Aber auch diese Definition ist nicht eindeutig.

Nach EDMONSON/HOUSE (2011) kann „Nicht-Muttersprache“ bzw. L2 als ein Oberbegriff für *Zweit- und Fremdsprache* gelten, deren Unterscheidung von zentraler Bedeutung für die Sprachlehrforschung ist. Die Grenzen der Zweitspracherwerbsforschung und der Fremdsprachenforschung sind allerdings sehr eng und führen nicht selten zu Missverständnissen und Unklarheiten. KÖNIGS (2010) basiert seine Differenzierung auf die Aneignungsart der Zielsprache von den Lernern. Nach diesem Autor nimmt die Zweitspracherwerbsforschung „die Aneignung einer fremden Sprache weitgehend unabhängig von dem sie umgebenden Umfeld in den Blick“, während die Fremdsprachenforschung von Aneignungsvorgängen ausgeht, „die wesentlich durch die Faktoren des Fremdsprachenunterrichts mitgeprägt werden“ (KÖNIGS 2010: 754). D. h., das Fremdsprachenlernen hängt vorwiegend von den im Unterricht geprägten Lernzielen und Methoden ab, während der Zweitspracherwerb eher von externen Faktoren beeinflusst und von der Koexistenz von natürlichen sprachlichen Wahrnehmungen und Erfahrungen im Alltag mit im Unterricht gesteuerten Lehr- und Lernverfahren charakterisiert wird. Allerdings ist auch diese Definition keinesfalls absolut, denn sogar bei einem Fremdsprachenlernprozess wird die Sprache außerhalb des Unterrichts gelernt, so wie der Zweitsprachen-erwerbsprozess in vielen Aspekten gesteuert wird (vgl. RÖSLER 1998).

HUFEISEN/RIEMER (2010: 738) gehen davon aus, dass der Begriff *Fremdsprache* im deutschsprachigen Gebiet verwendet wird, „wenn die betreffende Sprache nicht im zielsprachigen Land selbst gelernt wird, d. h. Deutsch gilt als Fremdsprache außerhalb der

deutschsprachigen Ländern und Gebiete. Als *Zweitsprache* wird es bezeichnet, wenn es innerhalb deutschsprachiger Länder gelernt wird.“ Wir sprechen von Zweitsprachenlernen bzw. -erwerben, wenn die zu erlernende Sprache für das (Über)Leben des Lerners in einer bestimmten sozialen Umgebung eine unverzichtbare Rolle spielt. Das ist der Fall, wenn beispielsweise das Kind in der oben genannten hypothetischen Situation nun nach England auszieht und das Englische erwerben muss. In diesem Kontext ist das Englische für dieses Kind eine Zweitsprache. Es ist in der Kultur der Zielsprache eingetaucht und braucht das Englische für die Kommunikation und gesellschaftliche Integration. Eine Fremdsprache wird nicht gelernt zum Zwecke der Integration in einer unmittelbar vorhandenen sozialen Welt, wo diese Sprache herrscht, und muss daher nicht unbedingt jeden Tag gebraucht werden. Eine „Fremdsprache“ ist die Sprache einer anderen sozialen Gruppe und Umgebung, die räumlich und/oder strukturell fern liegt und daher vor Ort von den meisten Menschen als „fremd“ wahrgenommen wird. Wenn das erwähnte Kind nun das Italienische in England lernt, ist diese Sprache eine Fremdsprache. Wenn dieses Kind später nach Deutschland zurückkehrt und das Englische weiter lernt, dann kann diese Sprache für ihn die Funktion einer Fremdsprache übernehmen, wobei durch den Erwerbsprozess dieser Sprache seine Leistungen so gut sein können, dass es von der Sprachgemeinschaft vor Ort quasi als Muttersprachler empfunden werden kann. Auch eine früh erworbene Zweitsprache kann bei Kindern den Status einer Muttersprache bekommen, falls jene Sprache eine ähnliche Funktion wie diese spielt.

Jedenfalls verweist die Bezeichnung „Fremd-“ oft auf das seltsame, auf das exotische. Im Gegensatz dazu scheint für unseren Forschungskontext eher der Begriff „Additional Language“ als besser geeignet. „Additional“ wird außer der Erstsprache(n) für alle anderen gelernten Sprachen angewendet. In Falle der in der vorliegenden Arbeit besprochenen Situation von bilingualen Kindern in deutsch geprägten Sprachgemeinden in Südbrasilien ist das Hochdeutsche im engeren Sinne keine „fremde“ Sprache für die Schüler, die eine Varietät des Deutschen als Muttersprache sprechen. Obwohl die Zielsprache Verwandtschaft mit der Ausgangssprache der Schüler hat, spielt sie andererseits keine wesentliche soziale Funktion in den jeweiligen Gemeinden. PUPP SPINASSÉ (2005) beschreibt die Situation wie folgt:

Obwohl einer denken mag, man lernt das Deutsche in der Schule, um sich dadurch besser in der Kolonie integrieren zu können, muss gesagt werden, dass das schulische Hochdeutsch in den Gemeinden keinesfalls sozialisierungs-, integrations- oder kommunikationsbedingt ist, da man in diesen Regionen mit Hochdeutsch nicht viel anfangen und sich dadurch nur schwer verständigen kann. (S. 34)

Es ist demnach in diesem Zusammenhang die Unterscheidung zwischen Zweit- und Fremdsprache keinesfalls eindeutig. Dennoch scheint für die Sprachlehrforschung die Klassifizierung sinnvoll zu sein, da auch hier die Sprachen verschiedene Funktionen in verschiedenen Kontexten spielen. Es liegt jedenfalls auf der Hand, dass in der von mir beschriebenen Situation der Umgang mit solchen Begriffen und Kategorien eine etwas größere Flexibilität und Differenziertheit verlangt.

1.3 Externe und interne Faktoren des Spracherwerbs

In der Sprachlehrforschung spricht man von lernexternen und lerninternen Faktoren beim Lernprozess. Neben dem Lernkontext und der Lernumgebung sind noch eine Menge weiterer Einflussfaktoren zu berücksichtigen, die während des Lernprozesses einer Fremdsprache eine wichtige Rolle spielen und die Lernziele, -methoden und -ergebnisse beeinflussen können. Da diese Faktoren für ein erfolgreiches bzw. erfolgloses Lernen mitverantwortlich und in verschiedenen Lernkontexten anders sind, sowie von einem Schüler zu anderem unterschiedlich sein können, möchte ich sie im Weiteren kurz erläutern.

Umgebungsfaktoren wie soziale und institutionelle Aspekte sowie die Inputs- und Vermittlungsaspekte gehören zu den lernexternen Faktoren. Es geht sowohl um soziale Aspekte, wie das Alter der Lerner, ihr Geschlecht, ihre soziale Schicht und ethnische Identität, als auch um Aspekte des Inputs und der sprachlichen Vermittlung. Zu den letzten Variablen gehören der Lehrer, das Lehrwerk, das Curriculum, die schulische Struktur und nicht weniger wichtig auch die vorherigen Kontakte der Lerner mit der Zielsprache oder die Kontakte mit der Sprache außerhalb der Schul- und Unterrichtssituation. In diesem Zusammenhang machen die Ausgangssprache der hier untersuchten Schüler und ihr vorheriger Kontakt mit der Zielsprache beim Lernprozess einen beachtenswerten Faktor aus, der sie von einsprachigen Deutschlernern unterscheidet. Das sollte im DaF-Unterricht und bei der Herstellung von zielspezifischen Lehr- und Lernmaterialien nicht außer Acht gelassen werden.

Der Input spielt wiederum eine wesentliche Rolle auf jeden fremdsprachlichen Lernprozess, denn ohne ihn ist das Sprachenlernen überhaupt nicht möglich. Der Begriff wird in Bezug auf die Sprachvermittlung verwendet, die in unterschiedlicher Art und Weise geführt werden kann. Das bezieht sich zum Beispiel auf die Lehrer, ihre Ausbildung und Unterrichtsmethoden sowie die Lehrmaterialien und die Art des Kontakts der Lerner mit der Zielsprache.

Obwohl der Begriff „ethnische Identität“ in der Theorie unter den lernexternen Faktoren behandelt wird, könnte er unter den internen Faktoren betrachtet werden, wenn es um die Frage nach der persönlichen Einstellung geht. Allerdings besagt Ellis generell, dass je mehr der Lerner sich ethnisch mit den Sprechern der Zielsprache identifiziert fühlt, desto erfolgreicher kann der Lernprozess verlaufen (vgl. ELLIS 1994: 25). Spinassé formuliert diese Definition anders, und zwar, „je mehr der Lerner sich ‚kulturell und sozial den Sprechern der Zielsprache nah fühlt‘, desto erfolgreicher kann der Lernprozess verlaufen“ (PUPP SPINASSÉ 2005: 39). Dieser Faktor spielt bei meiner Analyse eine Rolle, insbesondere in dem, was die Lernmotivation betrifft. Normalerweise fangen in dem von mir untersuchten Kontext Kinder, Jugendliche und Erwachsene wegen ihrer Identifizierung mit der deutschen Sprache und Kultur Deutsch zu lernen an. Das ist auch für die Entwicklung der Lernautonomie ein wichtiger Faktor und kann auf interne Faktoren hinweisen.

Was diese Faktoren angeht, sind soziolinguistische und affektive Merkmale im Fremdsprachenunterricht für die Lernmotivationsförderung zu berücksichtigen. In der Fachliteratur wird auch die Bezeichnung „Lernervariablen“ dafür verwendet. Dazu gehören kognitive und affektive Besonderheiten sowie soziale und emotionale Einstellungen. Persönliche Erfahrungen und Motivation in Bezug auf das Fremdsprachenlernen zählen dazu auch als interne Einflussfaktoren. Daher scheint es als sinnvoll, dass die Frage nach dem Interesse und der Lernmotivation der Schüler bei der Datenerhebung gestellt wird. Manche interne Faktoren wie Transfer und weitere Lernstrategien sind nicht direkt beobachtbar, jedoch können sie durch die Beobachtung der Lernaltersprache erkannt werden.

Die Entwicklung der Lernaltersprache besteht in einem mentalen Prozess der Kognition, der für die Verarbeitung einer vorgegebenen Äußerung in verbale Reaktion verantwortlich ist. Es handelt sich dabei um einen kreativen Prozess, „der aus einer begrenzten Menge von vorgegebenen Strukturen und Regeln zahllose Satz- und Strukturvarianten möglich macht“ (PUPP SPINASSÉ 2005: 40). Dank der kognitiven Aspekte ist es für die Lerner möglich, Sprache zu erwerben.

In der vorliegenden Untersuchung spielt die Übertragung oder Transfer phonetischer Bestandteile von der Ausgangs- in die Zielsprache eine wichtige Rolle auf die Datenanalyse. Diese entspricht eine Art Lernstrategie, die ein kognitiver Mechanismus ist, bei dem es sich um die Aufnahme von Merkmalen anderer bereits beherrschter Sprachen in das System der Zielsprache handelt. Transfers und Interferenzen sind lernexterne Faktoren, die sich schwer voneinander trennen lassen. Die Transfers werden von vielen Wissenschaftlern als rein

linguistische Prozesse angesehen, d. h. die Übertragung von Einheiten der Erstsprache in die Lernautsprache. Interferenzen dagegen werden eher als linguistische *und* pragmatische Faktoren berücksichtigt, die das Erlernen einer Sprache positiv oder negativ beeinflussen. In diesem Sinne verursachen Interferenzen nicht immer Fehler, so wie nicht jeder Fehler auf Interferenzen zurückzuführen ist. Für diese Arbeit sind Interferenzen die inter- sowie intralingualen strukturellen Übertragungen in das System der neuen Sprache. Die Erstsprache hat dabei zweifellos eine wesentliche Funktion, denn sie kann sowohl die sprachlichen als auch die emotionalen und affektiven Aspekte beeinflussen und kann noch ein Identitätsfaktor mit der Zielsprache und -kultur sein.

Nach EDMONSON/HOUSE (2011: 202) äußert sich die integrative Motivation „im Bestreben des Lernens, sich mit der zielsprachlichen Kultur zu identifizieren“. Dadurch wird also auch die Lernmotivation beeinflusst, so entwickeln sich auch die strategische Fähigkeit der Lerner und deren Lernautonomie. In diesem Sinne hat die Muttersprache der Lerner für die vorliegende Untersuchung eine wichtige Bedeutung, indem sie der Zielsprache sehr nah ist, und sich ihre Sprecher (als Lerner) mit der Zielkultur sehr stark identifizieren.

1.4 Die Lernautsprache

Nach der *Interlanguage* Hypothese entwickeln die Lerner eine „Zwischensprache“, die während des Lernprozesses der Zweit- bzw. Fremdsprache einen Systemübergang zwischen bereits beherrschter und der Zielsprache gestaltet. Diese eigenständige dynamische Übergangssprache wird in der Sprachlehrforschung als „Lernautsprache“ bzw. „Interlanguage“ bezeichnet.

Den Begriff „Interlanguage“ führte SELINKER (1972) ein, dessen Hypothese darauf abzielt, nicht das Produkt des Erlernens zu beschreiben, sondern die sprachlichen und außersprachlichen Phänomene, die dazu geführt haben, wobei das Lernen nicht nur ein Ergebnis von Vermittlung ist. Nach diesem Ansatz sind alle Sprachverwendungsformen also „fehlerfrei“, denn sie werden vom Lerner in seiner Lernautsprache als gültig aufgenommen.

Nach APELTAUER (2011) haben Lernautsprachen vor allem drei Merkmale: Systematizität, Variabilität und Instabilität. D. h. sie gelten als ein System, das variabel und instabil ist. Tatsächlich verändert sich die Lernautsprache im Laufe der Zeit durch Entwicklungsphasen, um sich mehr und mehr zielsprachlichen Strukturen anzunähern, bis sie diese erreicht. Dabei

spielen eine Menge interne und externe Faktoren, vor allem psychologische und sozial-situative, eine sehr große Rolle. Soziale Aspekte und die individuelle Persönlichkeit und Motivation sowie die Ausgangssprache der Lernenden zum Beispiel können das Erlernen einer Sprache beeinflussen und die Lernautonomie charakterisieren.⁶ Lernautomien sind also hochvariabel und sehr schwer zu verallgemeinern und zu beschreiben, wegen ihres individuellen Charakters. Das persönliche bzw. individuelle Merkmal der Lernautonomie zeigt, dass das Lernen ein einzigartiger Prozess ist und dass jedes Individuum seine Strategien entwickelt.

Es ist noch interessant zu bemerken, dass nach der Hypothese von Lernautonomie die Lerner mitverantwortlich für das erfolgreiche Lernen sind und nicht nur passiv gelehrt werden sollten. Sie spielen eine wesentliche und aktive Rolle beim Entwicklungsprozess der Lernautonomie bis zum Erreichen der Zielsprache. In diesem Sinne sind Lernervariablen sowie die internen und externen Faktoren des Sprachenlernens besonders relevant für die Fachdiskussion und haben einen wichtigen Einfluss auf den Lernprozess.

Bei der Datenerhebung und der Analyse wird die Lernautonomie der Schüler bezüglich der Aussprache betrachtet. Sie soll zeigen, inwiefern diese Schüler ihre Muttersprache für das Erlernen des Hochdeutschen benutzen und wie sie von dieser Sprache beeinflusst wird. Auch die sprachliche Wahrnehmung der Lerner in Bezug auf die Sprachen sowie ihre Lernautonomie können dabei beobachtet werden.

PUPP SPINASSÉ (2005; 2009) führte eine empirische Untersuchung in mehrsprachigen Schulkontexten durch und konstatierte, dass, obwohl bilinguale Schüler viele Interferenzen der Muttersprache in ihre Lernautonomie übertragen, können sie sich bereits vom Anfang des Lernprozesses an in der Zielsprache kommunizieren, was eigentlich das Hauptziel eines Spracherlernens sein sollte. Die Autorin hebt noch hervor, dass viele (positive und negative) Interferenzen auf der Lernautonomie nicht unbedingt aus sprachlichen Strukturen der Muttersprache bestehen, sondern eher aus metasprachlichen Aspekten, welche die Stellungnahme der Schüler bestimmen, was in der Lernautonomie „erlaubt“ oder „verboten“ ist. In unserem Forschungskontext ist es sinnvoll dazu noch die Frage zu stellen, welche phonetischen Merkmale der eigenen Muttersprache die Schüler als zur Zielsprache (nicht) gehörende Elemente wahrnehmen und welche das Erlernen beeinflussen.

⁶ S. Kapitel 1.3

Die Lernersprache ist demzufolge eine instabile Übergangssprache, die sich in Entwicklungsprozess befindet und sich im Laufe dieses Lernprozesses der Zielsprache nähert. Sie hat ein eigenes System, deren Strukturen nicht immer der Sprachnorm entsprechen. In diesem Zusammenhang ist es noch zu bestimmen, wie diese „fehlerhaften“ Strukturen von der Fremdsprachendidaktik behandelt werden sollen bzw. wie Interferenzfehler von der Muttersprache unserer Schüler betrachtet werden.

1.5 Lernersprache und Fehleranalyse

Wie es oben erwähnt wurde, ist die Lernersprache transitorisch und instabil. Es geht um eine Übergangssprache zwischen der Ausgangs- und der Zielsprache. In ihrem System sind normabweichende Strukturen zu finden, die Teil des Lernprozesses sind. Trotzdem werden solche Strukturen oft als „Fehler“ angesehen. Aber was sind eigentlich „Fehler“? Inwiefern sind sie negativ und inwiefern sind sie positiv für den Lernprozess? Und wie soll eine fossilisierte Struktur der Lernersprache behandelt werden?

In diesem Punkt wird der Fehlerbegriff im Licht der Fehleranalyse behandelt, um zu bestimmen, wie die natürlichen Lernprozesse und Fossilisierungen berücksichtigt werden. Die Absicht damit ist, eine sinnvolle Behandlung der erhobenen Daten durchzuführen.

Der Fehlerbegriff bedeutet Verstöße gegen die Sprachnormen, die Korrektur benötigen. Traditionsgemäß wurden die Fehler sowohl von Lehrern als auch von Wissenschaftlern als ein Problem beim Spracherwerb und Sprachenlernen angesehen, das so gut wie möglich vermieden oder korrigiert werden sollte.

Im Allgemeinen kann man auch unter Fehler die Abweichungen in Bezug auf die Standardgrammatik bzw. auf den unterrichtlichen Input verstehen. Die von den Lernern produzierten fehlerhaften Strukturen entsprechen also nicht der Norm der Zielsprache oder dem, was die Lehrkraft im Unterricht als Lernziel definiert hat.

Allerdings gehen wir davon aus, dass Fehler nicht grundsätzlich negativ einzuschätzen sind, was einige Studien andeuten (vgl. u.a. KLEPPIN 2011; PUPP SPINASSÉ 2005; ELLIS 1994). In der Sprachdidaktik sind Fehler „etwas Natürliches, nämlich Indizien dafür, dass der Lerner sich aktiv mit der Fremdsprache auseinandersetzt“ (EDMONSON/HOUSE 2011: 219). Die Fehler von Lernern sind also natürlich, können eine notwendige Funktion im Lernprozess übernehmen und stellen eine wichtige Informationsquelle hinsichtlich ihrer sprachlichen

Entwicklung dar. In diesem Sinne ist der Fehler für die Rekonstruktion und Diagnose der Lernersprache sehr wertvoll, denn er signalisiert uns, an welcher Stelle der sprachlichen Äußerung Probleme vorliegen und wie diese Probleme sprachlich vom Lerner selbst gelöst werden (vgl. PUPP SPINASSÉ 2005).

Die Theorie der Fehleranalyse unterscheidet Fehler in zwei Typen nach ihrer Äußerungsweise: Die Performanz- und die Kompetenzfehler. Die Performanzfehler sind unsystematische Fehler, die bei dem aktiven Sprachgebrauch vorkommen, d. h. bei der schriftlichen oder mündlichen Sprachproduktion, während die Kompetenzfehler sich auf die systematischen Fehler beziehen, die bereits beim Lernprozess entstehen. Die Interferenzfehler gehören in die Gruppe der Kompetenzfehler, da es einen Mangel auf der Seite des Lehrers oder des Lerners bei der Assimilation eines Elementes oder einer Struktur gegeben hat.

Nach KLEPPIN (2011:1061) gilt es, „Kriterien festzulegen, anhand derer eine begründete Entscheidung darüber gefällt werden kann, ob ein Fehler vorliegt. Die Auswahl der Kriterien orientiert sich dabei an dem jeweiligen Beschreibungsinteresse und ist beeinflusst vom Stellenwert, der dem Fehler im Erwerbsprozess beigemessen wird. Darüber hinaus ist entscheidend, ob und wie Fehler in die Bewertung von Lernerproduktionen eingehen“. Kleppin definiert zumindest fünf Kriterien für die Identifizierung von Fehlern:

1. Sprachliche Korrektheit: Als Fehler gilt hierbei ein Verstoß gegen das Regelsystem einer Sprache;
2. Verständlichkeit: Hierbei steht die Frage im Mittelpunkt, ob ein Fehler die Kommunikation behindert oder nicht;
3. (Kulturelle) Situationsgemessenheit: Thematisiert wird hierbei der verbale und nonverbale Verstoß gegen eine (sozio-kulturell) angenommene pragmatische Norm, der Verstoß gegen Verhaltenserwartungen in einer bestimmten Situation, z. B. gegen Regeln der Höflichkeit;
4. Unterrichtsabhängige Kriterien: Ein Fehler ist existent, wenn gegen eine im Fremdsprachenunterricht präskriptive Norm verstoßen wird und der Lehrer dies bemerkt;
5. Flexible (lernerbezogene) Kriterien: Je nach Situation wird entschieden, ob, bei wem und unter welchen Umständen ein Fehler zu ignorieren, zu tolerieren oder zu korrigieren ist (vgl. KLEPPIN 2011: 1061-1063).

Nach dem Kriterium der sprachlichen Korrektheit und dem unterrichtsabhängigen Kriterium können die von bilingualen Lernern fossilisierten Strukturen als Fehler behandelt werden, wenn diese sich auf die Zielsprache beziehen. Allerdings wollen wir in dieser Arbeit die

Fossilisierungen nicht bloß als Verstoß gegen des Regelsystems der Zielsprache behandeln, sondern eher als übertragene Merkmale der Muttersprache, die Strategien für die metasprachliche Wahrnehmung hervorbringen und positiv für den Lernprozess der Zielsprache benutzt werden können. Man geht davon aus, dass Fossilisierungen nicht Fehler, sondern Teil der Lernaltersprache sind, die Interferenzfehler zu diagnostizieren ermöglichen und den Lernprozess zu leiten helfen können. In diesem Sinne werden die Fossilisierungen als Strategie und Chance für ein strategisches Training im DaF-Unterricht behandelt.

Der Lernprozess ist also zweiseitig: Durch die Wahrnehmung ihrer Fehler lernen die bilingualen Lerner sowohl das sprachliche System der Zielsprache, als auch in ihrer eigenen Muttersprache bewusst zu denken und sie als Strategie für den Lernerfolg und für ihre Lernautonomie einzusetzen. Daher sehen wir die Fossilisierungen lieber nach den flexiblen (lernbezogenen) Kriterien an, wodurch die Art und Weise, wie die Fehler behandelt werden, von lernexternen und lerninternen Faktoren abhängig sind. In diesem Zusammenhang spielt die Lehrkraft eine entscheidende Rolle: Sie ist in der Lage je nach Lernziel und Lernergruppe zu entscheiden, wann welche Fehler ignoriert, akzeptiert oder korrigiert werden sollen. Sie soll auch die Sprache der Lerner kennen und dazu fähig sein, ihre „Interferenzfehler“ möglichst am besten für den Lernerfolg zu nutzen.

Die Art und Weise, wie die Fehler im Fremdsprachenunterricht betrachtet werden, können also den Lernprozess beeinflussen. Darüber hinaus – und nicht weniger wichtig zu erwähnen – sind die sich daraus ergebenden Implikationen für die Lernmotivation. Der Motivationsgrad hängt von affektiven bzw. sozio-psychologischen Lernerfaktoren ab (vgl. EDMONSON/HOUSE 2011) und unterstützt das erfolgreiche Lernen. Wenn die Lerner lernen, ihre Fehler positiv für den Lernprozess zu benutzen, und wenn sie in diesem Sinne bemerken, wie hilfreich ihre Muttersprache für das Erlernen der Zielsprache sein kann, werden sie motivierter und autonomer. Wenn die Lerner ihre Muttersprache strategisch für ihre Fortschritte in der Zielsprache benutzen, dann wird nicht nur ihre Lernmotivation gefördert, sondern auch ihre Lernautonomie.

1.6 Die Fossilisierung

Für SELINKER (1972) ist die Fossilisierung eines der Hauptmerkmale der Lernaltersprache. Dieses Phänomen findet während des Erlernens einer Fremdsprache und der Entwicklung der

Lernersprache statt, wenn fehlerhafte Strukturen gemacht werden, die immer wieder vorkommen. Wenn sie für die Kommunikation funktionieren bzw. die Kommunikation nicht verhindern und der Lernende diese Fehler nicht merkt, sondern sie scheinen ihm richtig und gewohnt, werden solche Strukturen beibehalten. In diesem Sinne merkt der Lerner meistens nicht, dass er fehlerhafte Äußerungen macht.

Selinker hat den Begriff in die Fachdiskussionen eingeführt, nachdem er beobachtet hat, dass die Mehrheit der Fremd- bzw. Zweitsprachenlernenden die Kompetenzen und Fähigkeiten von Muttersprachlern nicht erreichen, trotz dem alltäglichen Input und Gebrauch der Zielsprache. Nach EDMONSON/HOUSE (2011: 234) sind Fossilisierungen Sprachformen, „die der Norm der Zielsprache nicht entsprechen, jedoch stabile Elemente der Interlanguage bleiben“. Nach dieser Definition hören Lerner unbewusst mit dem Lernen auf, wenn sie ein bestimmtes hohes Niveau erreichen. Die Fehler und Strukturen der Zielsprache kommen also immer wieder vor und kaum Lernfortschritt mehr wird gemacht. Da die Fossilisierung aus mangelndem Bedürfnis nach Akkulturation sowie sozialer Distanz in der Gesellschaft entstehen kann, sind die Forscher noch der Meinung, dass soziale und affektive Faktoren dabei wahrscheinlich eine wichtige Rolle spielen. Nach PUPP SPINASSÉ (2005: 49) kann das Phänomen „zu jedem Zeitpunkt des Spracherwerbs auftreten, am leichtesten jedoch, wenn die Schüler merken, dass diese Ausdrücke bei der Kommunikation nicht stören“.

VIGIL/OLLER (1976: 282) betrachten das Fossilisierungsphänomen als grammatische Fehler, die zur Lernersprache gehören und beibehalten werden, wenn sie von dem Lernenden nicht bemerkt und als richtig genommen werden: „We will extend the notion of fossilization to any case where grammatical rules, construed in the broadest sense, become relatively permanently incorporated into a psychologically real grammar (...)“.

Fossilisierungen werden also oft auf „Fehler“ bezogen. Allerdings heben VIGIL/ OLLER (1976) noch hervor, dass nicht nur fehlerhafte Strukturen fossilisiert werden, sondern auch richtige Formen, die zur Struktur der Zielsprache gehören: „It is not only the fossilization of so-called ‘errors’ that must be explained, but also the fossilization of correct forms that conform to the target language norms.“

HAN (1998) berücksichtigt beide Betrachtungsmöglichkeiten: Fossilisierung als Prozess und Fossilisierung als Ergebnis. Er geht davon aus, dass dieses Phänomen auf einer Seite als kognitiver *Prozess* betrachtet werden kann, die stabilisierte lernersprachliche Strukturen

produziert. Auf anderer Seite kann die Fossilisierung auf einer empirischen Ebene auch als *Ergebnis* des Lernprozesses berücksichtigt werden, wenn diese stabilisierten Strukturen der Lernaltersprache bei der Sprech- oder Schreibproduktion der Lerner immer wieder vorkommen, egal, was der Inputsgrad ist oder was der Lerner tut.

Allerdings gibt es in der Fachdiskussion unterschiedliche Meinungen auch in Bezug auf die Aussage, dass die fossilisierten Strukturen sich nur auf „Fehler“ beziehen. Nach ELLIS (1985) z. B. können fossilisierte Strukturen sowohl als Fehler als auch als richtige zielsprachliche Formen berücksichtigt werden.

If, when fossilization occurs, the learner has reached a stage of development in which feature X in his interlanguage has assumed the same form as in the target language, then fossilization of the correct form will occur. If, however, the learner has reached a stage in which feature Y still doesn't have the same form as the target language, the fossilization will manifest itself as error. (ELLIS 1985: 48)

Nach diesen Betrachtungen lässt sich der Begriff Fossilisierung so zusammenfassen: Es geht um einen Prozess, der sich in verschiedenen Stufen der Erweiterung der Lernaltersprache beim Erlernen einer (oder mehreren) Zweit- bzw. Fremdsprache(n) ereignet und in Bezug auf die standardisierte Zielsprache sowohl richtige als auch fehlerhafte Strukturen einbezieht. Fossilisierung umfasst linguistische Einheiten, Regeln und Subsysteme, die die Lerner in ihrer Lernaltersprache behalten und wird von außen manifestiert und intern ermittelt (vgl. HAN 2004). Begünstigt wird die Fossilisierung dadurch, dass die hinreichenden Fähigkeiten zur Kommunikation erreicht worden sind und keine Weiterentwicklung erwünscht bzw. nötig ist.

In Anlehnung an die vorher erwähnten Studien von SELINKER (1972), VIGIL/OLLER (1976) und EDMONSON/HOUSE (2011) betrachte ich also die Fossilierung als Teil des Lernprozesses, die sich in der Lernaltersprache unbewusst äußert. Fossilisierte Merkmale werden lange in der Lernaltersprache beibehalten und weil diese Merkmale den Lernern als gewöhnlich scheinen und ihre Kommunikation nicht stören, nehmen sie diese fossilisierten Elementen einfach nicht wahr, sodass durch diese Elemente kaum Lernfortschritt mehr gemacht wird. Darüber hinaus vertrete ich die Position von ELLIS (1985), dass sich die Fossilisierungen sich nicht unbedingt auf fehlerhafte Strukturen beziehen müssen, sondern auch auf diejenige, die der Zielnorm entsprechen.

PUPP SPINASSÉ (2005; 2009) zeigte durch ihre empirische Studie, dass bei deutschstämmigen bilingualen Lernern die Neigung zur Fossilisierung stärker ist, als bei Lernern, die nur Portugiesisch sprechen. Sie geht davon aus, dass dieses Merkmal aus der

Schwierigkeit von Dialektsprechern entsteht, das Hochdeutsche von dem eigenen Dialekt linguistisch abzugrenzen. Die Fossilisierung sei in diesem Fall das Ergebnis einer unbewussten Interferenz der Muttersprache, die der Zielsprache sehr nah ist.

Die Schüler im Süden neigen dazu, einige fossilisierte Formen zu benutzen. Unabhängig davon, ob sie vom Lehrer die Rückmeldung auf fehlerhafte Strukturen bekommen oder nicht, haben sie von der Muttersprache Misturado⁷ eine gewisse Sicherheit, die ihre Kommunikationsstrategien fördert und die fossilisierten Strukturen in der Kommunikation als „richtig“ garantiert. Es geht dabei nicht um Intelligenz oder um die Qualität der Schüler; die Fossilisierung resultiert in dem Fall eher aus einem Einfluss der Muttersprache. Die Kommunikationserziehung der Muttersprache wird auf die Fremdsprache übertragen; das geschieht automatisch. Wenn die beiden Sprachen so ähnlich sind und dazu noch von vielen Schülern als dieselbe Sprache angesehen werden, kann man vielleicht den Eindruck bekommen, man brauche sich sprachlich nicht mehr zu entwickeln. (PUPP SPINASSÉ 2005: 210).

Diese Feststellung verdeutlicht die Beziehung zwischen dem Fossilisierungs-phänomen und der sprachlichen Wahrnehmung der Lerner. Viele bilingualen Lerner bemerken die sprachlichen Besonderheiten nicht, die in unbewussten Fossilisierungs-vorgängen vorkommen, und können zwischen dem Hochdeutschen und dem Dialekt nicht genau abgrenzen, da beide Sprachen sehr ähnlich sind. Daraus ergeben sich viele fehlerhaften fossilisierten Äußerungen, die die Lerner als richtig in der Lernersprache beibehalten. Das bedeutet jedoch nicht, dass Strukturen der Standardsprache nicht fossilisiert werden. Da die Ausgangs- und die Zielsprache mehr Gemeinsamkeiten als Unterschiede haben, werden viele gemeinsamen Strukturen von der Muttersprache, d. h. dem Dialekt, als unbewusste Strategie in die Lernersprache übertragen. Das ist der Fall beispielsweise der Aussprache von langen und kurzen Vokalen, die bereits in der Muttersprache unterschieden und in die Lernersprache (un)bewusst übertragen wird.

Andererseits werden viele standardisierten Strukturen der Zielsprache, die sich von denen der Muttersprache unterscheiden, nicht fossilisiert. Obwohl viele bilingualen Lerner beispielsweise in ihrer Muttersprache Wörter wie „Been“ oder „kleen“ anstatt „Bein“ und „klein“, oder „Deitsch“ und „Leit“ anstatt „Deutsch“ und „Leute“ verwenden, werden die standardisierten Formen durch gesteuerten DaF-Unterricht gelernt. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, warum nur einige Strukturen von den bilingualen Lernern in ihrer Lernersprache fossilisiert werden, während andere nicht.

⁷ Den Begriff „Misturado“ (wörtlich „gemischt“) hat Ziegler (1996) für das durch den Kontakt mit dem Portugiesischen modifizierte Hunsrückische eingeführt (s. PUPP SPINASSÉ 2005).

Im großen südbrasilianischen Sprachgebiet sind zwei Haupttendenzen des Dialekts zu finden, eine mit standardisierteren phonetischen und phonologischen Merkmalen und eine andere, die sich vom Standarddeutschen entfernt. Diese Divergenzen sind von den Sprechern bewusst wahrnehmbar (vgl. ALTENHOFEN 2014; MEYER 2009). Allerdings gibt es auch konvergierende Varianten, die allgemein sind und von der gesamten Anzahl der Sprecher im Allgemeinen gesprochen werden. Nach einer vorherigen Studie, die ich in diesem Bereich durchgeführt habe, sind jedoch nur die divergierenden Variablen von den Sprechern wahrnehmbar, während die konvergierenden Merkmale unbemerkt bleiben und daher ihrerseits keine Assoziation zum Hochdeutschen gemacht wird (MEYER 2009). Darüber hinaus wurde dabei auch festgestellt, dass diese Beziehung zum Hochdeutschen insbesondere auf der phonetischen Ebene passiert. D. h., die divergierenden phonetischen Varianten werden von den Sprechern am meisten wahrgenommen, während innere Variationen auf morphosyntaktischer oder semantischer Ebene den Sprechern weniger bewusst sind⁸. Daraus stellt sich die Hypothese auf, dass nur die allgemeinen Merkmale zur Fossilisierung neigen, da die Lerner sie nicht bewusst wahrnehmen können und diese nicht wahrgenommenen Merkmale daher keinen sozialen Wert haben. Sie können sowohl der Form der Zielsprache entsprechen als auch fehlerhafte Strukturen sein.

In dieser Arbeit konzentriere ich mich auf in Bezug auf die standardisierte Form der Zielsprache abweichende phonetische Elemente, die auch daher fossilisiert werden, weil sie, obwohl sie zu Elementen der Lernersprache werden, nicht bewusst wahrgenommen werden.

1.7 Phonetik und Deutsch als Fremdsprache

Die standardisierte Aussprache ist ein Lernziel im DaF-Unterricht aller Sprachstufen. Obwohl der Schwerpunkt eines kommunikativorientierten Fremdsprachenunterrichts nicht die „korrekte“ Aussprache ist, sondern die erfolgreiche Kommunikation und Interaktion, besitzt das Aussprachetraining im Fremdsprachenunterricht einen relevanten Platz. Sei es für den Erfolg bei offiziellen Sprachprüfungen oder lediglich für die mündliche Kommunikation, müssen die Lerner sich in der standardisierten Aussprache äußern, da eine ungeeignete Aussprache zu Missverständnis führen sowie die erfolgreiche Kommunikation behindern kann.

⁸ Zu diesem Punkt kommen wir in den Abschnitten 2.5 und 2.6 zurück.

Einige wissenschaftliche Studien beschäftigen sich mit der Aussprache und der Anwendung von Übungen zur Phonetik des Standarddeutschen im DaF-Unterricht (z. B. HIRSCHFELD/ REINKE/ STOCK 2007; LANGER 2008; OLIVEIRA / REINECKE 2011). Nach dem mit diesen Studien hier geteilten theoretischen Ansatz soll der kommunikative Fremdsprachenunterricht zielorientiert und kontextabhängig sein. HIRSCHFELD / REINKE (2007) gehen beispielsweise davon aus, dass, wenn Lernende dem Aussprachestandard nahekommen, das von den Kurszielen, von der Sprachumgebung, von den eigenen Ansprüchen und Voraussetzungen und schließlich von der linguistischen Informiertheit, der Aussprache und dem methodischen Geschick der Lehrenden abhängt (vgl. HIRSCHFELD / REINKE 2007: 2). Diese Aussage spiegelt das wider, was in dieser Arbeit schon diskutiert wurde, und zwar: Jede Lerngruppe und jeder Unterrichtskontext hat eigene Bedürfnisse und Bedingungen. D. h., der Lernprozess ist kontextabhängig. Selbst Gruppen von einer einzigen Schule haben verschiedene Merkmale und erfordern unterschiedliche Lernmethoden, noch deutlicher soll die Verschiedenartigkeit zwischen Lernern mit unterschiedlichen Ausgangssprachen fallen.

Externe und interne Faktoren, wie vorher im Kapitel 1.3 beschrieben, spielen dabei eine wichtige Rolle und können die aussprachlichen Neigungen der Lerner bestimmen. Daher sollen diese Faktoren im Fremdsprachenunterricht keinesfalls außer Acht gelassen werden.

Um Inhalte und Methoden für einen effektiven und zielgruppenspezifischen Ausspracheunterricht festlegen zu können, ist es notwendig, sich mit den Ursachen für Ausspracheprobleme auseinanderzusetzen. Eine wesentliche Ursache ist die Interferenz der Muttersprache und anderer Fremdsprachen, die im Bereich der Perzeption und Produktion von prosodischen und artikulatorischen Merkmalen besonders stark ist und selbst für weit fortgeschrittene Sprachlernende noch eine Behinderung darstellt (HIRSCHFELD / REINKE 2007: 3)

In diesem Zusammenhang geht man davon aus, dass die Ausgangssprache einer der bedeutendsten Faktoren ist, der stark die Aussprache der Lerner in der zu lernenden (Fremd-) Sprache beeinflussen kann. In diesem Sinne soll sie als Basis für das Erlernen der Zielsprache ausgenutzt werden und kann sowohl den Lernprozess als auch die Lernmotivation der Lerner beeinflussen. Darüber hinaus ist ein Bewusstwerden von der Differenzierung zwischen der Ausgangs- und der Zielsprache für den Lernprozess nicht weniger wichtig, insbesondere wenn diese Sprachen ähnlich sind. In meinem Forschungskontext ist die Ausgangssprache bzw. die Minderheitensprache der erforschten Lerner eine Varietät der deutschen Standardsprache, die im Vergleich mit dieser mehrere phonetische Ähnlichkeiten als Unterschiede aufweist.

Die Aussprachenübung standardisierter phonetischer Bestandteile ist demnach in dem vorliegenden Forschungskontext nicht weniger relevant, sie ist sogar besonders wichtig. Die Behandlung von der Fossilisierung muttersprachlicher phonetischer Merkmale erfordert eine besondere Betrachtung der Lernbedingungen und Ursachenproblemen. Wie schon erwähnt, sind viele muttersprachliche Interferenzen in der Lernautsprache auf der phonetischen Ebene zu finden. Da die Ausgangs- und die Zielsprache in diesem Fall sehr ähnlich sind, empfiehlt sich unseren untersuchten Schüler ein strategisches Training, damit die Laute ihrer Muttersprache als erster Schritt für die Aneignung des Hochdeutschen ausgenutzt werden können.

Nach HIRSCHFELD/REINKE (2007: 4) geht es bei der Vermittlung von Kenntnissen und der Entwicklung von Fertigkeiten je nach sprachlichen und individuellen Voraussetzungen u. a. um „das Bewusstwerden bzw. Bewusstmachen von in der jeweiligen Muttersprache unbewusst rezipierten und produzierten Klangmerkmalen des Deutschen sowie der ihnen zu Grunde liegenden Regularitäten“. D.h. potenziell fossilisierbare Elemente sollten aus dem Bereich der unbewusst produzierten Lernautsprache in einen reflexiven Bereich des bewussten Umgangs mit der Sprache durch die Schüler wargenommen werden. Die phonetischen Unterschiede, die dazu führen, dass sie in der Lernautsprache lange beibehalten und fossilisiert werden, müssen nun erstmals von den Lernern bewusst wahrgenommen werden. In diesem Sinne scheinen Übungen zur linguistischen Bewusstmachung der Lerner in Bezug auf die sprachliche Abgrenzung zwischen der Ausgangs- und der Zielsprache sowie die Entwicklung der phonetisch-semantischen Fähigkeit durch Wahrnehmung von Minimalpaaren sinnvolle didaktische Vorschläge für den DaF-Unterricht zu sein (vgl. HIRSCHFELD/REINKE 2007; LANGER 2008).

In dieser Arbeit wird die Aussprache bestimmter phonetischen Variablen von bilingualen Deutschlernern betrachtet. Nach der Analyse der Daten und Reflexionen werden didaktische/methodische Verfahren sowie Übungen dazu vorgeschlagen. Im übernächsten Kapitel wird die Methodologie der Forschung genauer erklärt, vorher skizziert das folgende Kapitel den Forschungskontext sowie den Forschungsstand.

2. FORSCHUNGSKONTEXT UND FORSCHUNGSSTAND

In unserem Forschungskontext spielt die Muttersprache der Lerner sowohl bei dem Lernprozess der Zielsprache als auch bei der Datenerhebung eine entscheidende Rolle. In diesem Sinne ist es interessant, soziolinguistische Aspekte der deutschsprachigen Einwanderung und Ansiedlung in Brasilien zu skizzieren, um die Ausgangssprache der Lerner, die kulturellen Merkmale in den deutschsprachigen Kolonien, sowie die Wahrnehmung der Lerner über Sprachen zu verstehen. Obwohl in der Fachliteratur im Allgemeinen schon relativ viel über die Geschichte der deutschsprachigen Einwanderung in Brasilien geschrieben wurde, ist es für die Kontextualisierung der Forschung interessant, dieses Thema wieder kurz zu erwähnen und seine Beziehung mit der Sprache und dem Sprachwandel hervorzuheben.

2.1 Deutschsprachige Einwanderung und Ansiedlung in Brasilien

Da Widersprüche unter den Autoren im Bereich der Geschichte der deutsch-sprachigen Einwanderung in Brasilien selten zu finden sind, wurden die historischen Informationen für diese Untersuchung aus zahlreichen Quellen gesammelt (z. B. DREHER 2002; RAMBO 2002; ALTENHOFEN 1996; KREUTZ 1994; ROCHE 1969; WILLEMS 1940, 1980).

Im 19. Jahrhundert befanden sich zahlreiche breite brasilianische Gebiete noch sehr unbevölkert. Kurz davor wurde das Land von Portugal unabhängig erklärt und es war notwendig, seine Grenzen zu schützen. Daher hat die Regierung sofort mit einer starken Einwanderungspolitik angefangen. Damals erlebte Europa eine instabile Periode und die damaligen deutschen Länder befanden sich in einer großen Krise. In diesem Zusammenhang wurden zahlreiche Leute von der Auswanderungswerbung unter dem Versprechen angezogen, ein besseres Leben in der „neuen Welt“ zu finden. Neben den Deutschen sind auch Italiener, Polen, Spanier, Österreicher, Ukrainer, Japaner u. a. nach Brasilien ausgezogen.

Die erste bedeutende deutschsprachige Einwanderungsbewegung nach Brasilien landete am 25. Juli 1824 in die aktuelle südbrasilianische Stadt São Leopoldo in dem Bundesland Rio Grande do Sul. Einwanderer, die aus verschiedenen deutschsprachigen Gebieten und Kontexten herkamen und unterschiedliche Dialekte sprachen, haben sich in Südbrasilien getroffen und zusammen eine Gemeinschaft hergestellt. Ab São Leopoldo sind sie in die West-Richtung gezogen und haben die Waldgebieten besiedelt. Später gründeten die Nachkommen dieser ersten Einwanderer die sogenannten *Neuen Kolonien* im Nordwesten und im Westen der Bundesländer Santa Catarina und Paraná und kamen ins Missionen-Gebiet in Argentinien sowie in den Osten von Paraguay voran (Anhang 1). Nach KREUTZ (1991: 44) sind rund 223.000 deutschsprachige Einwanderer bis 1929 nach Brasilien gewandert. Es ist zu schätzen, dass heute etwa 5.000.000 Brasilianer zumindest teilweise deutschstämmig sind.

Das Bundesland Rio Grande do Sul bekam vor allem Einwanderer aus einfachen Verhältnissen, die zumeist in der Landwirtschaft tätig waren. Die geographische Herkunft der Einwanderer sowie ihre vorherige Beschäftigung in Europa war jedoch vielfältig und heterogen. Um 1920 hat sich die brasilianische Regierung entschieden, auch Einwanderer aus städtischen Bereichen mit unterschiedlichen Beschäftigungen und besseren wirtschaftlichen Bedingungen einzunehmen, mit der Absicht, dass sie sich im Land mit relativer Unabhängigkeit niederließen und entwickelten. In diesem Sinne schätzt man, dass spätere Einwanderer eine Varietät sprachen, die näher am heutigen sogenannten Hochdeutschen war. Außerdem hatte sich die Sprache der ersten Wellen von Immigranten im Laufe von Jahrzehnten durch die Entfernung zu Europa und den gelegentlichen Kontakt mit anderen Immigrantensprachen und dem Portugiesischen etwas verändert. Das bedeutet, dass je später die Einwanderer angekommen sind, desto näher war ihre Sprache dem damaligen Standarddeutschen⁹. Diese Hypothese kann durch eine diatopische Analyse der deutschen Varietät bestätigt werden, da frühere und spätere Einwanderer unterschiedliche Ansiedlungsgebiete besetzt haben. Zu diesem Punkt kommen wir im Teil 2.4.1 zurück.

Die deutsche Einwanderung nach Brasilien im 19. Jahrhundert war trotz einiger politisch motivierter Unterbrechungen recht intensiv. Die Werbung der brasilianischen Regierung und privater Kolonisationsgesellschaften und ihre Versprechen finanzieller Unterstützung, strukturierter Ländereien und Werkzeuge zum Ackerbau, schneller Gewährung der

⁹ Eine ausführliche Beschreibung der inneren Variation dieser Migrationssprache wird im Kapitel 2.5 durchgeführt.

brasilianischen Staatsangehörigkeit und Religionsfreiheit haben sich nicht selten als unzutreffend erwiesen, die Bedingungen im neuen Land waren in der Regel ganz anders, als die Einwanderer erwarteten. Die ersten deutschen Immigranten hatten viele Probleme und Schwierigkeiten, ein neues Leben in einem neuen und fremden Land anzufangen. Sie hatten wenig oder gar keine Unterstützung der brasilianischen Regierung und mussten aus dem „Nichts“ ein neues Leben aufbauen. Viele Familien blieben lange landlos und in großer Armut. Selbst die Staatsverfassung setzte sich der sofortigen und automatischen Konzession der brasilianischen Nationalität wider und erklärte die katholische Religion als die staatliche Religion auch unter den Einwanderern (wobei viele darunter evangelisch waren) (vgl. ROCHE 1969: 95). Trotz des Unterstützungsmangels von der Regierung bauten die Familien mit den einfachen vorhandenen Mitteln ihre Kirchen und Schulen in den Kolonien bald auf.

Die Abwesenheit von Landstraßen und Verkehrsmitteln in den Gemeinden hat die Bewegungsmöglichkeit der Einwanderer erschwert, sodass sie zu einem hohen geografischen Isolierungszustand kamen. In diesem Kontext war ein systematischer Kontakt zum Portugiesischen quasi null und nichtig, was ein entscheidender Faktor zum Beibehalten der deutschen Sprache war. Unter diesen Bedingungen hat sich ein Marginalitätsgefühl bei den Einwanderern entwickelt (vgl. WILLEMS 1940, Kap. 7), und das *Volkstum* bzw. *Deutschtum* (JUNGBLUT 1994; DREHER 2003) sowie der gemeinschaftliche Charakter zwischen den Familien haben sich wiederum verstärkt.

Die deutschsprachige Einwanderung in Brasilien war auf keinen Fall homogen. Die ursprüngliche Region in Europa, die berufliche Tätigkeit und Ausbildung, sowie die Religion der Einwanderer und die von ihnen mitgebrachten Varietäten des Deutschen waren unterschiedlich. Genauso heterogen war die Ansiedlung im neuen Land, und unter diesen Bedingungen kamen Einwanderer aus verschiedenen Ursprungsorten mit unterschiedlichen Religionen und sprachlichen Varietäten in Kontakt zueinander und zum Portugiesischen. Die Einwanderungssprachen entwickelten sich vor Ort in diesem heterogenen Zusammenhang. Der wenige Kontakt zu der europäischen Heimat und mit dem Hochdeutschen hat zum Schwächungsprozess der Präsenz einer standardisierten Varietät des Deutschen beigetragen. Der Kontakt mit dem Hochdeutschen geschah in vielen Fällen nur in kirchlichen Kontexten (z. B. durch gedrucktes Material, Predigten, Wandschonern mit religiösem Charakter und Aufschriften an den Kirchenwänden sowie auf Grabinschriften). Daher kann man feststellen, dass die Religion ein starker Faktor für den Erhalt des Kontakts mit der standardisierten Varietät des Deutschen war, nicht selten sogar mit der deutschen Sprache überhaupt.

Unter diesen Bedingungen hat sich die Einwanderungssprache gewandelt, bis ab 1937 die Nationalisierungspolitik des „Estado Novo“¹⁰ abrupt die Lehre und sogar den Gebrauch der deutschen Sprache im Alltag sowie Veröffentlichungen auf Deutsch im ganzen Land verboten hat – was sich auf die Zeit des Zweiten Weltkriegs gezogen und ab 1942 stark radikalisiert hat. Folglich haben sich die deutschen Varietäten, weil sie als verbotene Sprachen quasi in den Untergrund gingen und ausschließlich im Privatbereich gesprochen wurden, noch weiter von dem Hochdeutschen entfernt. Viele Nachkommen in der neuen Generation haben daher die Sprache ihrer Vorfahren wenig oder kaum gelernt und gesprochen. In diesem Sinne ist die bisher dargelegte Analyse der Geschichte im Zusammenhang mit geo- und soziolinguistischen Aspekten für die Erklärung sprachlicher Phänomene im Kontext der vorliegenden Arbeit sinnvoll.

2.2 Deutsch als Einwanderungssprache in Brasilien

In der vorherigen Sektion wurde der heterogene Charakter der deutschsprachigen Einwanderung in Brasilien behandelt. Menschen mit unterschiedlichen Beschäftigungen und aus verschiedenen deutschsprachigen europäischen Ursprungsorten haben sich im brasilianischen Kontext getroffen und miteinander gelebt und interagiert. In diesem Zusammenhang ist es sich nicht schwer vorzustellen, dass nicht eine einzige deutschstämmige Einwanderungssprache in Brasilien zu finden ist, sondern eine Vielfalt von unterschiedlichen deutschsprachigen Varietäten, die in Kontakt miteinander und mit dem Portugiesischen gesetzt wurden. Auch die Ursprungsmatrix war sprachlich heterogen und lässt sich in drei großen Gebieten einteilen (S. Anhang 2).

Karte 2 (Anhang 2) zeigt die drei großen Sprachgebieten, aus denen die deutschsprachigen Einwanderer kamen. Obwohl verschiedene innere Varianten zu finden sind, spricht man im Allgemeinen von Varietäten des Hochdeutschen (Hdt.) im Norden, des Mitteldeutschen (Mdt.) in der Mitte und des Niederdeutschen (Ndt.) im Süden. Durch den Kontakt zwischen dieser Vielfalt von Dialekten miteinander und von ihnen mit dem Portugiesischen wurden neue deutschsprachige Varietäten im Einwanderungskontext entwickelt, die sich im Laufe der Zeit verwandelt haben. Daher kann man mit Sicherheit feststellen, dass sich die in Brasilien

¹⁰ „Estado Novo“ ist die Bezeichnung des von Getúlio Vargas 1937 gegründeten brasilianischen politischen Systems, das durch die Zentralisierung der Macht, Nationalismus, Antikommunismus und Autoritarismus gekennzeichnet wurde. Es dauerte vom 10. November 1937 bis zum 29. Oktober 1945.

gesprochenen deutschen Varietäten viel von den europäischen Dialekten unterscheiden, obwohl Sprecher von beiden Seiten sich ohne große Schwierigkeiten miteinander unterhalten können.

Allerdings besteht die Heterogenität von Einwanderungssprachen nicht nur aus den Unterschieden zwischen verschiedenen Varietäten (interlingual), sondern sie existiert auch innerhalb einer einzigen Varietät (intralingual). D. h., jede Varietät hat mehrere Varianten, die aus verschiedenen Gründen sprachliche Merkmale enthalten, die dem Hochdeutschen näher oder ferner sind. Es ist relevant hervorzuheben, dass, obwohl es sich im Wesentlichen um Mundarten handelt, die der Standardsprache entsprechen, sie immer noch sprachliche Systeme sind, die mit Gruppensprechern sowie mit ihren historischen und geographischen Hintergründen direkt verbunden werden können.

Die geschichtlichen, geografischen und soziolinguistischen Faktoren können als Kriterien behandelt werden für die Organisation und Charakterisierung der scheinbaren „Mischung“ von Varietäten in Kontakt. Nach solchen Kriterien erkennt ALTENHOFEN (2014) zumindest neun verschiedenen Varietäten von in Brasilien gesprochenen deutschen Einwanderungssprachen:

Varietäten aus dem niederdeutschen Sprachgebiet:

1. Pommerisch;
2. Westfälisch (von den Sprechern auch „*Sapato de pau*“ genannt);
3. Mennoniten Platt (Plautdietsch);

Varietäten aus dem mitteldeutschen Sprachgebiet:

4. Hunsrückisch;
5. Wolgadeutsch oder Russlanddeutsch;
6. Bömisches;

Varietäten aus dem hochdeutschen Sprachgebiet:

7. Schwäbisch;
8. Bairisch;
9. Österreichisch.

Unter diesen Sprachen sind das Hunsrückische und das Pommerische die meistverbreiteten, und sind daher in vielen Regionen zu finden; die anderen werden nur in kleinen Sprachinseln gesprochen.

Auch die damalige Verfügbarkeit von Veröffentlichungen auf Deutsch und die Lehre der deutschen Sprache an Schulen waren wichtige Faktoren für die Bestimmung der deutschen Sprache in den Kolonien. Diese Faktoren haben den Dialektalitätsgrad in Bezug auf das Hochdeutsche bestimmt, die von einer Gemeinde zur anderen variiert. Je mehr Kontakt mit der schriftlichen Sprache die Einwanderer und ihre Nachkommen hatten, desto näher ist dem Hochdeutschen ihre gesprochene Varietät. Darüber hinaus spielt in diesem Bereich die Religion eine große Rolle. Wie bereits erwähnt, ist die von der Kirche benutzte Varietät die Hochsprache. Manche Autoren (z. B. WILLEMS 1940, Kap. 13) stellten die Hypothese auf, dass wegen des häufigeren Gebrauchs der deutschen Sprache die evangelischen Deutschbrasilianer das Deutsche stärker bewahrt und höheres Deutsch gesprochen haben als die katholischen.

Eines der Hauptmerkmale der deutschsprachigen Einwanderer ist, dass sie immer viel Wert auf die Erziehung und auf die Religion legten. Dazu kommt noch die Wichtigkeit ihrer Sprache und Kultur, insbesondere seitens der evangelischen Kirche. Für die Einwanderer waren Schule und Kirche die Gesellschaftsbasis, diese Gewohnheit brachten sie aus den Heimatländern. Die portugiesische Tradition legte dagegen nicht viel Wert auf Erziehung, so dass es an vielen Orten Brasiliens keine Schule gab. So fingen die Einwanderer aus eigener Initiative damit an, ihre eigenen Schulen zu gründen. Die Gründung von Schulen lief parallel mit der Entwicklung der christlichen Gemeinden und mit dem Aufbau von Kirchen in den Kolonien. Die Schule bedeutete in diesem Zusammenhang also nicht nur Erziehung, sondern auch die Basis einer kulturellen, sozialen und religiösen Tradition. Wegen dieser deutschsprachigen Präsenz sind heutzutage weiterhin zahlreiche Schulen in Südbrasilien zu finden, in denen das Deutsche als Fremdsprache unterrichtet wird. Die meisten sind konfessionelle Privatschulen katholischer oder zumeist evangelischer Prägung, aber es gibt auch viele öffentliche Schulen, die DaF-Unterricht anbieten und deren Existenz in der Geschichte der deutschstämmigen Gemeinde vor Ort wurzeln.

KREUTZ (1994) teilt die Entwicklung des schulischen Systems in den deutschsprachigen Kolonien in vier Phasen ein. In der ersten Phase wurden die Gemeindeschulen gegründet, ungefähr von 1825 bis 1850. Diese Aufgabe war im ersten Moment nicht leicht, normalerweise fand der Unterricht in prekären Klassenzimmern, in der Kirche oder sogar im Pfarrerhaus statt. Da sie innerhalb der katholischen oder evangelischen Gemeinden gegründet wurden, waren diese Schulen auch Konfessionsschulen genannt. Allerdings hatten die Lehrer

keine richtige Ausbildung und beherrschten die portugiesische Sprache kaum, so dass die Fächer immer auf Deutsch unterrichtet wurden.

Das Deutsche war in den ländlichen Gemeinden die Verkehrssprache, und in allen religiösen Aktivitäten in den Kolonien galt es als offizielle Sprache. In diesen Gemeindeschulen wurden die Fächer auf Deutsch unterrichtet und das Portugiesische stand am Anfang wegen mangelnder Kompetenz seitens des Lehrers nicht einmal im Lehrplan – eine Folge der Abgeschlossenheit. Das Portugiesische war höchstens eine Fremdsprache, obwohl die Kolonisten seine Wichtigkeit als offizielle Sprache ihres Landes erkannten. Das Deutsche war aber in den Kolonien bedeutender. (vgl. RAMBO 1994:16).

In der zweiten Phase nach 1850 war die Situation zu Beginn nicht so schwer wie in den ersten 25 Jahren, obwohl es nicht so viele Veränderungen im schulischen System in den Gemeinden gab. Die Einwanderer wählten gleich einen zentralen Punkt aus, wo sofort ein solides Schulgebäude aufgebaut wurde, das jedoch auch andere gesellschaftliche Funktionen in der Gemeinde besaß. Das zentrale Ziel in der Ausbildung war, gute Christen zu erziehen (vgl. KREUTZ 1994). Obwohl die Einwanderer die Wichtigkeit der portugiesischen Sprache im brasilianischen Kontext erkannten, war in den ersten Phasen der Kolonisierung das Deutsche die Sprache des Unterrichts. Die brasilianische Regierung kümmerte sich sehr nachlässig darum, für die Einwanderer Portugiesischunterricht zu vermitteln bzw. brasilianische Lehrer zur Verfügung zu stellen. Trotz der mangelnden Kompetenz seitens der Lehrerinnen und Lehrer in den Gemeinden wurde das Portugiesische in der zweiten Phase in der Regel ab dem zweiten Schuljahr gelernt.

Die dritte Phase der deutschbrasilianischen Schulen ordnet man in die Zeit zwischen 1875 und 1900. In dieser Phase wurde der Lehrplan breiter. Das schulische Leben dehnte sich auf drei Jahre aus, in denen deutsche und brasilianische Landeskunde sowie die portugiesische Sprache gelernt werden sollten. Nach der Gründung von einigen Vereinen bestand die Ausbildung in den Gemeindeschulen aus vier Jahren. Darüber hinaus einigten sie sich auf einen regulären gemeinsamen Kalender und einen festen Lehrplan.

Die vierte und letzte Phase folgte dann dem Modell der dritten Phase. Die Qualität des Unterrichtes und der schulischen Struktur wurde in dieser Phase deutlich besser.

2.3 Der Sprachunterricht

Da die Kolonisten wenig Kontakt zum Portugiesischen hatten, blieb das Deutsche in den landwirtschaftlichen Regionen für lange Zeit die einzige Verkehrssprache. Die Anwendung des Portugiesischen zu Hause war unter den Einwanderern sehr gering. Trotzdem setzte in Brasilien, wie bereits erwähnt, ab 1937 unter der Regierung Getúlio Vargas ein Nationalisierungsprozess ein. Es war plötzlich verboten, dass in Schulen der Unterricht in irgendeiner Fremdsprache gehalten wurde. Die Gemeindeschulen wurden von der Regierung geschlossen und anstelle dieser wurden staatliche, öffentliche Schulen eröffnet. Die Lehrer wurden nun von der Regierung in die Schulen geschickt und die Lehrwerke waren auch für das gesamte Land einheitlich (vgl. KREUTZ 1991; CAMPOS 2006).

Laut RAMBO (1994: 77-84) blieben 200 der 1000 deutschbrasilianischen Konfessionalschulen in Funktion. Die anderen wurden zu staatlichen Schulen oder geschlossen. Mit der Nationalisierungspolitik lernten die Kinder weder das Deutsche noch das Portugiesische gut.

Einige Jahre später, als im August 1942 Brasilien Deutschland Krieg erklärte, wurden die deutsche Sprache und ihre Sprecher im brasilianischen Kontext noch stärker kontrolliert. Trotz des Verbots ist es jedoch zu Hause nicht leicht, die Muttersprache durch eine andere zu ersetzen. Diese Situation der Eingrenzung des Deutschen auf das Privatleben hat die Weiterentwicklung der deutschbrasilianischen Varietäten stark mitbestimmt.

Es handelte sich in den verschiedenen Phasen und unter unterschiedlichen historischen Bedingungen um die Koexistenz von Varietäten, wobei die deutschsprachigen Varietäten die Sprachen des Zuhauses und des Alltags sind, das Deutsche die offizielle Sprache der Kirche und der Schule darstellt und das Portugiesische neben dem Deutschen in der Schule gelernt wird. Heutzutage ist immer noch ein relativ großer Sprachraum im Süden Brasiliens zu finden, in dem das Deutsche immer noch als Muttersprache gesprochen wird (siehe dazu KAUFMANN 2003). Obwohl solche Lerner des Deutschen als Fremdsprache differenzierte Merkmale und Bedürfnisse im Vergleich zu anderen Brasilianern aufweisen in Bezug auf die Ausgangssprache und Kultur, werden in ihren Schulen dieselben Materialien benutzt, wie in monolingualen Lernkontexten, in denen nur das Portugiesische gesprochen wird. Die Lehrer selbst, die sehr oft eine Varietät des Deutschen sprechen, haben keine spezifische Ausbildung, um mit der Ausgangssprache der Schüler im DaF-Unterricht umzugehen. Daher werden die Varietäten in der Regel im DaF-Unterricht und in der Schule nicht betrachtet oder sogar

diskriminiert. Nach von mir aufgezeichneten Berichten von Sprechern und Schülern wird der Gebrauch von Varietäten im Unterricht sogar verboten unter der Begründung, dass sie das Erlernen des Hochdeutschen stören oder verlangsamen würden. Allerdings zeigen einige Studien dagegen, dass die Kenntnisse in der Mundart das Erlernen des Deutschen positiv beeinflussen und sehr hilfreich sein können.

Ich gehe in dieser Arbeit davon aus, dass die Kenntnisse der bilingualen Schülern im hier erforschten Kontext für den besseren Erfolg im DaF-Unterricht ausgenutzt werden sollten. In diesem Sinne sollten auch die Lehrmaterialien sowie die Lehrerbildung kontextspezifisch sein.

Im Weiteren konzentriere ich mich auf die Frage nach dem Gebrauch der deutschsprachigen Varietäten im Unterrichtskontext. Dazu werden noch einige Aspekte der inneren Variation des rio-grandenser Hunsrückischen skizziert, die für unsere Hypothesen um ein strategisches Training im DaF-Unterricht als relevant scheinen. Die vorliegende Arbeit befasst sich mit Regionen, in denen zumeist das Hunsrückische gesprochen wird. Daher widmet sich der nächste Abschnitt soziolinguistischen und sprachgeographischen Aspekten dieser Sprache und dessen Charakterisierung als Varietät des Deutschen, die von Einwanderern in Brasilien gebraucht wird.

2.4 Die Varietäten des Deutschen und der DaF-Unterricht

Obwohl die dialektale Muttersprache von bilingualen Lernern im brasilianischen DaF-Unterrichtskontext bis heute aus verschiedenen Gründen sowohl in der Forschung als auch in der Bildungs- und Sprachpolitik noch wenig berücksichtigt wurde, gibt es seit den 1970er Jahren eine fachliche Diskussion darüber, ob der Normstandard der (einzige) Unterrichtsgegenstand und die (einzige) Unterrichtssprache sein soll bzw. darf (vgl. SPIEKERMANN 2011: 354). Nach Spiekermann sollte ein grundlegendes Ziel des DaF-Unterrichts das Bewusstmachen der Tatsache sein, „dass die deutsche Sprache uneinheitlich ist und dass Varietäten und Stile des Deutschen sich nicht nur strukturell, sondern auch funktional deutlich voneinander unterscheiden. Dieses Wissen um die Variation in der deutschen Sprache wird dazu beitragen, pragmatische Sprachkompetenzen beim Fremdsprachler auszubilden“ (SPIEKERMANN 2011: 355). Auf Basis einer solchen Haltung entsteht im hier erörterten Kontext die Möglichkeit, die Muttersprache der

bilingualen Lerner in Südbrasilien zu legitimieren sowie das linguistische Vorurteil gegen eine ihrer Ausgangssprachen im Erwerb des Hochdeutschen zu bekämpfen.

Die Vielfalt von Sprechweisen bzw. Dialekten in bilingualen, deutsch geprägten Gemeinden in Südbrasilien scheint zuerst eine chaotische Mischung auszumachen. Allerdings kann dieses linguistische „Chaos“ systematisiert und zugunsten des DaF-Unterrichts positiv gebraucht werden. Obwohl diese Einwanderungssprachen sich von dem europäischen Hochdeutschen unterscheiden, haben sie als natürliche Sprachen eine systematische linguistische Struktur, die eine eigene Grammatik und phonetisches System enthält.

Vorherige Studien (z. B. ALTENHOFEN 1996) zeigten, dass der Sprachwandel und die Sprachvariation nicht willkürlich sind. Kenntnisse über die Art und Weise, wie sich die Merkmale der allochthonen Varietäten entwickelt haben, und die wissenschaftliche Beschreibung ihrer heutigen Struktur können in die heutige sprachpolitische und didaktische Diskussion durchaus systematisch einbezogen werden: Viele damit verbundene Aspekte können in der Lehrerbildung sowie in der praktischen Gestaltung des DaF-Unterrichts Gebrauch finden.

2.4.1 Das Rio-Grandenser-Hunsrückische

Der Ausdruck „Hunsrückisch“ weist in verschiedenen Kontexten eine mehrfache Polysemie auf. In der Dialektologie bezieht sich der Begriff Hunsrückisch zu den rhein-fränkischen und den mosel-fränkischen Dialekten, die im sogenannten Hunsrück-Gebiet im Westen Deutschlands gesprochen werden. Der Begriff wird im Kontext der deutschen Immigration nach Brasilien deshalb benutzt, weil eine große Anzahl der Einwanderer aus dem Hunsrück kam (S. Anhang 3). Allerdings sind heutzutage die Herkunftsorte der Einwanderer ihren Nachkommen nicht immer bekannt. D. h. die Beziehung zwischen den Sprachgruppen und der Ursprungsregion ist bei den Deutschbrasilianern heutzutage nur teilweise zu erkennen. Wie bereits erwähnt, ist die Ursprungsmatrix der Einwanderer unterschiedlich, und die Kolonien wurden auf keinen Fall homogen gegründet. Trotzdem hat das Hunsrückische im deutschbrasilianischen Minderheitsraum gegenüber anderen Sprachvarianten überwogen, weil es die Sprache der meisten Einwanderer war. Es ist anzunehmen, dass diese Varietät als eine Art Koine der Deutschbrasilianer für die Kommunikation diente, und daher das Wort zu einer allgemeinen Bezeichnung ihrer „gemischten“ Sprache wurde.

[Man] verbindet [...] mit dem Ausdruck *Hunsrückisch* die Zugehörigkeit zu der zahlenmäßig repräsentativsten Einwanderergruppe der Hunsrücker in Rio Grande do Sul. Daraus darf aber keineswegs gefolgert werden, daß jeder, der Hrs. spricht, auch eine entsprechende hunsrückische Abstammung habe oder ein "reiner" Hunsrücker im Laufe der Generationen geblieben sei. (ALTENHOFEN 1996: 5)

Das von ALTENHOFEN (1996) sogenannte rio-grandenser Hunsrückische wird nicht nur in einem großem Bereich im Bundesstaat Rio Grande do Sul gesprochen, sondern auch im Westen von Santa Catarina und Paraná sowie in Grenzgebieten Argentinien und Paraguays (s. Anhang 1).

Obwohl die Einwanderer aus unterschiedlichen deutschsprachigen europäischen Gebieten kamen und daher auch verschiedene Varietäten des Deutschen nach Brasilien mitgebracht haben, ist das Hunsrückische nach heutigen geolinguistischen Analysen der Kolonisierungsgebieten die meist gesprochene deutsche Einwanderungssprache (vgl. ALTENHOFEN 1996). Aus Mangel am Hochdeutschen in dieser Kontaktsituation zwischen verschiedenen Varietäten besaß das Hunsrückische jahrzehntlang die Lage der Überdachungsnorm, die gesprochene Standardvarietät. Allerdings trägt das heutige Hunsrückische in Brasilien Merkmale eines alten Deutschen, „denn, da die Beziehung mit dem Ausgangsland aufgelöst wurde und der Kontakt mit der gegenwärtigen deutschen Sprache nicht existiert, wurden z. B. viele Aspekte noch vom Mittelhochdeutschen erhalten“ (PUPP SPINASSÉ 2005: 92).

Wie es im Kapitel 1 bereits diskutiert wurde, lässt sich das Hunsrückische sowohl als Dialekt als auch als Sprache ansehen. Einerseits geht es um eine Varietät des Deutschen, das ab 1824 aus dem europäischen Ursprungsbereich nach Südbrasilien gebracht wurde. Betrachtet man diese Varietät andererseits im brasilianischen Kontext, in dem sie im Laufe der Zeit durch den Sprachkontakt und die Abwesenheit der normierten schriftlichen Sprache erhalten geblieben ist, lässt sie sich als brasilianische allochthone Sprache verstehen, da sie eigene Merkmale in ihr System integriert hat, die sie von den europäischen Varietäten unterscheidet.

Obwohl diese Varietät in der Regel nur mündlich benutzt wird, hat das Hunsrückische ein unabhängiges sprachliches System, in dem bestimmte grammatische Regeln und normierte Strukturen zu finden sind. Allerdings hat sie in den Kolonien in der Regel einen niedrigen sozialen Status und eine abwertende Bedeutung. Wie bereits erwähnt, betrachten viele Sprecher ihre Varietät als „gebrochene“ und „gemischte“ Sprache, da sie keine Standardsprache ist und sich viel von dem in Europa gesprochenen Deutschen unterscheidet. Diese Wahrnehmung der Sprecher spiegelt bloß ihre eigene Schwierigkeit wider, das

Hunsrückische als existenzberechtigte Sprache anzusehen und es als solche von dem Hochdeutschen abzugrenzen. In diesem Zusammenhang zeigt sich deutlich, wie wichtig es ist, bei der Vermittlung der Standardsprache für Dialektsprecher die Rolle ihrer eigenen Varietäten zu berücksichtigen, damit diese besonderen Lerner selbstbewusst mit der eigenen Muttersprache umgehen und im Lernprozess davon profitieren können.

Aus dem linguistischen Gesichtspunkt gestaltet das Hunsrückische ein nur mündliches dialektales Kontinuum des Deutschen als Einwanderungssprache, das sich aus dem Kontakt mit dem Portugiesischen und weiteren Varietäten ergab, die in Brasilien präsent waren. Das Kontinuum wird von einer inneren Variation charakterisiert, deren Basis die deutsche Variante aus der mosel- und rhein-fränkischen Region ausmacht, wozu Merkmale aus Varietäten von anderen Minderheitsgruppen hinzukamen, sowie aus dem Hochdeutschen als geschriebene Varietät (vgl. ALTENHOFEN 1996, 16f.). Auf diesem Kontinuum befinden sich Varianten des Hunsrückischen, die auf der einen Seite dem Hochdeutschen ferner [+dialektal], auf der anderen Seite dem Hochdeutschen näher sind [+Standard]. Varianten, die über Merkmale [+dialektal] verfügen, sind für den mosel-fränkischen Dialekt charakteristisch. Höhere Varianten, die dem Hochdeutschen näher sind, haben Merkmale vom rhein-fränkischen Dialekt.¹¹

Zusammenfassend enthält der Begriff „Hunsrückisch“ je nach dem Gesichtspunkt eine andere Bedeutung, nämlich:

1. Bezeichnung der Einwanderergruppen bzw. Sprachgruppen aus dem Hunsrück-Gebiet;
2. Eine Varietät unter den verschiedenen deutschsprachigen Einwanderungssprachen, die als Koine für die Interkommunikation der Einwanderer diente; und
3. Ein linguistisches kontaktuelles Kontinuum des Deutschen als allochthone Sprache, die mosel-fränkische und rhein-fränkische Merkmale enthält.

Diese Merkmale der inneren Variation hängen von verschiedenen Faktoren ab, wie dem geographischen und geschichtlichen Kontext und dem Kontaksgrad mit anderen Varietäten und zwischen einem Sprecher und anderem.

Zum Schluss ist es noch interessant zu berücksichtigen, dass die Bezeichnung Hunsrückisch für diese deutschsprachige Varietät am meisten von Wissenschaftlern benutzt wird (vgl. ALTENHOFEN 1996) und nur selten von den Sprechern selbst. In einigen Fällen wird die

¹¹ Die inneren Aspekte des Hunsrückischen werden in der Sektion 2.5 ausführlicher betrachtet.

Varietät als *Hunsrick* bezeichnet, jedoch gibt es auch Varianten wie *Hunsbucklisch*, *Platt*, den portugiesischen Begriff „dialeto“ bzw. „misturado“ oder einfach *Deutsch* oder *Deitsch*. Die Benennung der Sprache ist also unterschiedlich und kann bestimmte Sprachgruppen identifizieren – so wie ihre Wahrnehmung der Sprache.

2.5 Aspekte der inneren Variation des Rio-Grandenser Hunsrückischen

Wie bereits diskutiert wurde, spiegeln das sprachliche Verhalten und der Sprachwandel einer Sprache bzw. einer Varietät geschichtliche und soziokulturelle Faktoren wider. D. h., jede Sprachentwicklung ist unvermeidlich mit der Geschichte und außersprachlichen Beziehungen aller Art verbunden. Diese sprachlichen und außersprachlichen Faktoren bestimmen den sozialen Status der Varietät und regen die innere Variation an, die eine wichtige Rolle bei der sprachbewussten Wahrnehmung der Sprecher spielt. Da es in dieser Studie um ein strategisches bewusstes Training für das Erlernen des Hochdeutschen durch die metasprachliche Wahrnehmung von bilingualen Schülern geht, deren Muttersprachen Portugiesisch und Hunsrückisch sind, scheint es für die Untersuchungskontextualisierung sinnvoll, eine kurze Skizzierung von Aspekten der inneren Variation des Hunsrückischen durchzuführen. Dafür sind die Daten des Projekts ALMA-H (*Sprachkontaktatlas der deutschen Minderheiten im La Plata-Becken: Hunsrückisch*)¹² besonders geeignet, da seine pluridimensionelle und zu beziehende Methodologie ihrer Datenerhebung eine umfassende Betrachtung von geo- und soziolinguistischen Aspekten des rio-grandenser Hunsrückischen auf einem breiten Netzpunkt (s. Karten 1 und 4) ermöglicht.

Als Beispielsstudie der Variation des Hunsrückischen fasse ich hier meine eigene soziolinguistische Analyse von fünf phonetischen Variablen zusammen, wo Daten von zwölf Orten in den alten Kolonien in Rio Grande do Sul der Netzpunkte des ALMA-H¹³ dargelegt werden. Die Ergebnisse zeigten eine Opposition zwischen Varianten [+Standard] und [+dialektal]. Die Präsenz von rhein-fränkischen Varianten (die sogenannten „Deutsch-Varianten“) charakterisiert einen dialektalen Typ des Hunsrückischen, der sich von dem Typ

¹² Das binationale Projekt ALMA-H ist eine Partnerschaft zwischen der UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasilien) und der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel (Deutschland), die von der Alexander von Humboldt-Stiftung unterstützt wird.

¹³ Es handelt sich um die Abschlussarbeit für den Germanistik-Studiengang-Graduierung im Jahrgang 2009.

mit stärkeren mosel-fränkischen Merkmalen (die sogenannten „Deutsch-Varianten“) unterscheidet, wie auf der folgenden Tabelle zu beobachten ist:

Variable (Mhd.)	„Deutsch“-Varianten	„Deitsch“-Varianten
<i>ei</i>	[aʔ] <i>Reis</i> ‚Reise‘, <i>klein</i> , <i>allein</i>	[e:] <i>Rees</i> , <i>kleen</i> , (a) <i>leen</i>
<i>ie</i>	[i:] <i>Veliere</i> , <i>Schmier</i> ‚Marmelade‘, <i>namoriere</i> ‚eine(n) Freund(in) haben‘	[e:] <i>veleere</i> , <i>Schmeer</i> , <i>namoreere</i>
<i>iu</i>	[ɔʔ] <i>Deutsch</i> , <i>Feuer</i> , <i>heut</i>	[aʔ] <i>Deitsch</i> , <i>Feier</i> , <i>heit</i>
<i>ou</i>	[aʊ] <i>Baum</i> , <i>auch</i> , <i>laufe</i>	[ɔ:] <i>Boom</i> , <i>ooch</i> , <i>loofe</i>
<i>a</i>	[a:] <i>Hahn</i> , <i>saht</i> ‚sagte‘, <i>Fadem</i> ‚Faden‘	[ɔ:] <i>Hoohn</i> , <i>soohn</i> , <i>Foodem</i>
<i>â</i>	[a:] <i>Jahre</i> , <i>Straß</i>	[o:] <i>Johre</i> , <i>Stroß</i>
<i>pf</i>	[f] <i>Fiesich</i> ‚Pfirsich‘, <i>flanze</i> ‚pflanzen‘	[p] <i>Pesch</i> , <i>planze</i>
<i>s</i>	[s] <i>fest</i> , <i>Fenster</i> , <i>bist</i>	[ʃ] <i>Fescht</i> , <i>Fenschter</i> , <i>bischt</i>
<i>g</i>	[ç, x] <i>reechne</i> ‚regnen‘, <i>Vochel</i> ‚Vogel‘	[] <i>reene</i> ‚regnen‘, <i>Vohl</i> ‚Vogel‘
<i>b</i>	[b] <i>lebe</i> , <i>schreibe</i>	[v] <i>lewe</i> , <i>schreiwe</i>

Divergierende Variante des Hunsrückischen im Vergleich

Die Tabelle 1 zeigt die systematische innere Variation des Hunsrückischen, in der divergente Varianten aus den gleichen sprachlichen Stammvariablen des Mittelhochdeutschen im Vergleich nebeneinander gesetzt wurden. Auf einer Seite befindet sich eine Varietät des Kontinuums, deren Varianten [+Standard] sind; auf anderer Seite sind Merkmale zu finden, die [+dialektal] sind. Diese Systematisierung ermöglicht die Einteilung des rio-grandenser Hunsrückischen in zwei dialektalen Typen, die sich auf dem diatopischen Bereich besonders deutlich zeigt. Anders gesagt: Betrachtet man diese Variation aus einer geographischen Makroperspektive, lässt sich der große Sprachraum des Hunsrückischen in den alten Kolonien ebenfalls in zwei große Sprachgebiete einteilen (S. Anhang 4). Im östlichen Gebiet des

ältesten Minderheitssprachraums wird eine Varietät mit Merkmalen [+dialektal] gesprochen, während im westlichen Gebiet eine höhere Varietät mit Merkmalen [+Standard].

Da die Ansiedlung der Einwanderer, die ab 1824 direkt aus Europa herkamen, in der Richtung von Osten nach Westen geschah, bestätigt diese „organisierte“ Variation die Hypothese, dass je neuer die Kolonie ist, desto höher die gesprochene Varietät ist, wegen einer Vielfalt von sprachlichen und außersprachlichen Faktoren. Als die ersten Immigranten ankamen, gab es im europäischen deutschsprachigen Raum noch keine standardisierte Nationalsprache und viele Menschen gingen nicht in die Schule. Daher schätzt man, dass die später angekommenen Einwanderer bereits in der Herkunftsmatrix mehr Kontakt mit dem Hochdeutschen und mit der Schriftsprache hatten. In den sogenannten „Tochterkolonien“ bzw. „Neukolonien“, die durch die internen Migrationen von den Nachkommen aus den „Mutterkolonien“ bzw. „Altkolonien“ gegründet wurden, befindet sich interessanterweise eine gemischte Varietät, die im Allgemeinen Merkmale von beiden Typen enthält. Das zeigt deutlich den Kontakt zwischen Sprechern aus den zwei großen Sprachräumen in den Mutterkolonien, die sich in den Neuenkolonien trafen.

Darüber hinaus sind Variationen auch auf dem vertikalen Bereich zu finden. D. h., das Hunsrückische variiert nicht nur bezüglich eines geographischen Punkts zum anderen, sondern auch in einem einzigen Ort, beispielsweise zwischen älteren und jüngeren Sprechern, zwischen Menschen aus unterschiedlichen sozialen Schichten, zwischen Männern und Frauen mit unterschiedlichen Beschäftigungen in verschiedenen Sprechsituationen usw. Nach der Voranalyse von phonetischen Variablen der Daten des Projekts ALMA-H (MEYER 2009) divergieren die Ergebnisse insbesondere im Sprachvergleich von älteren und jüngeren Leuten, wobei die ältesten Generationen den Typus mit Merkmalen [+Standard] beherrschen und die jüngeren eine Varietät [+dialektal], die dem Hochdeutschen fern ist und Merkmale des Portugiesischen stärker integrieren.

Für die Charakterisierung der inneren Variation ist die Betrachtung von unterschiedlichen Ausbildungen der Sprecher und ihren Kontakten mit der Schriftsprache genauso relevant. Menschen, die länger in die Schule gingen, insbesondere wenn sie Deutschunterricht hatten, sprechen im Allgemeinen eine standardisiertere Varietät. Daher ist das Ankunftsdatum der Einwanderer und das Begründungsdatum der Kolonien besonders wichtig zu berücksichtigen. Die älteren Generationen, die vor der Nationalisierungspolitik sowie dem Zweiten Weltkrieg in die Schule gingen, hatten noch Deutschunterricht. Nach diesen Ereignissen wurden der Gebrauch und die Lehre irgendwelcher Fremdsprache und insbesondere des Deutschen im

ganzen Land verboten. In dieser Situation ist es nicht schwer sich vorzustellen, wie sich die Einwanderungssprache im Laufe der Zeit verwandelte und sich vom Standarddeutschen entfernte. Heutzutage sind nicht selten Deutschbrasilianer zu finden, welche die Muttersprache ihrer Eltern und Großeltern wegen der sozialen Diskriminierung nicht beherrschen.

2.6 Metasprachliche/Sprachbewusste Wahrnehmung der Sprecher – Beschreibung von phonetischen Beispielen

In der vorherigen Sektion wurden phonetische Variablen des rio-grandenser Hunsrückischen vorgestellt, die seine innere Variation charakterisiert. Weil die Variante mit Merkmalen [+Standard] (z. B. *Bein*, *Deutsch*, *Baum*, *veliere* usw.) innerhalb eines gemeinsamen Systems vorkommen, während die gegensätzliche Variante [+dialektal] (z. B. *Been*, *Deitsch*, *Boom*, *veleere* usw.) zu einem anderen Typ gehören, lässt sich diese innere Variation des Hunsrückischen unter einer Typologie beschreiben, die wiederum zwei gesprochene Varianten enthält (vgl. MEYER 2009). Obwohl die variierenden Merkmale [+Standard] und [+dialektal] auch auf dem morphosyntaktischen, auf dem semantischen sowie auf dem lexikalischen Bereich zu finden sind, ist die Variation auf der phonetischen Ebene von den Sprechern die meist bewusst wahrgenommene. D. h., die Sprecher erkennen die Deutsch- und Deitsch-Varianten des Hunsrückischen durch die Wahrnehmung von divergierenden phonetischen Merkmalen, während die inneren Variationen auf weiteren sprachlichen Ebenen nicht so stark wahrgenommen werden. Die phonetischen Variablen dienen als Identifizierungsfaktoren des Dialektalitätsgrads und bestimmen i. d. R. das Prestige der Sprache in den Gemeinden.

Andererseits sind auch konvergierende bzw. gemeinsame Varianten zu finden, die jedoch nicht zur Standardsvarietät gehören. Da sie in höherer Zahl als die divergierenden Varianten vorkommen, ermöglichen sie die dialektalen Typen auf einer einzigen Dialektbasis zusammenzustellen, und zwar dem Hunsrückischen. Ein Beispiel auf der phonetischen Ebene ist die Nicht-Entrundung der Vorderzungen-vokale [y] und [ø] wie in *müde* [ˈmidə] (anstatt [ˈmydə] aus dem Hochdeutschen) und *schön* [ʃe:n] (anstatt [ʃø:n] aus dem Hdt.). Ein weiteres Beispiel von gemeinsamen Merkmalen ist die Entstimmhaftung der in betonten Silben im Anlaut stehenden Konsonanten und die Lenisierung der Konsonanten im Anlaut der nachbetonten Silbe, wie bei „backen“ [ˈpagə]; Apokope von unbetontem -e und -(e)n (der

letzte insbesondere beim verbalen Infinitiv und beim Partizip von unregelmäßigen Verben), wie zum Beispiel bei „Schule“, „finden“, „gefunden“ (ALTENHOFEN 2014).

Es ist interessant hervorzuheben, dass solche gemeinsamen Varianten von den Sprechern im Allgemeinen nicht bewusst wahrgenommen werden. In manchen Fällen identifizieren oder bemerken die Sprecher die gemeinsamen Merkmale einfach nicht, und der Dialektalitätsgrad wird im Vergleich mit dem Hochdeutschen nicht wahrgenommen. Daher gibt es in diesen Fällen die Gefahr, dass solche Strukturen in der Lernersprache fossilisiert werden.

Auf der anderen Seite spielen die divergierenden Merkmale eine wichtige Rolle im Bewusstsein der Schüler in Bezug auf die phonetischen Unterschiede, die zwischen ihrer Muttersprache und dem Hochdeutschen vorkommen. Diese phonetischen Gegensatzpaare werden von den Sprechern bewusst wahrgenommen, da sie wichtige Faktoren für die innere Variation des Hunsrückischen sind und den Dialektalitätsgrad der Sprechweisen bestimmen. Es ist demnach zu vermuten, dass sie beim Erlernen des Hochdeutschen in der Lernersprache von bilingualen Schülern nicht fossilisiert behalten werden.

Zusammenfassend bemerken die Dialektsprecher die innere Variation des Dialekts vor allem durch die phonetischen Merkmale, die für sie den Dialektalitätsgrad charakterisieren. Dieser Dialektalitätsgrad bestimmt dann den sozialen Status einer Varietät, die dem Hochdeutschen näher oder ferner sein kann. In vielen Interviews des Projekts ALMA-H wird diese Wahrnehmung der Sprecher deutlich, wenn sie die verschiedenen Sprechweisen entweder zu einer Standardsvarietät, oder zu einer minderwertigen Varietät, die dem Hochdeutschen ferner ist, assoziieren.

Derzeit haben die Minderheitensprachen im Allgemeinen leider noch einen Marginalcharakter und minderwertigen sozialen Status, so dass sie in vielen Fällen an den neueren Generationen nicht mehr vermittelt werden. Der minderwertige soziale Status der Sprache hängt nicht nur von außersprachlichen Faktoren, sondern auch von der Wahrnehmung konkreter sprachlichen Faktoren ab, wie die phonetische Variation.

3 METHODISCHES VERFAHREN UND DATENANALYSE

3.1 Grundinformationen

Bei der vorliegenden Untersuchung handelt es sich um eine Querschnittstudie, denn sie zielt darauf ab, nicht den Lernprozess zu beschreiben, sondern zu erforschen, welche phonetischen Unterschiede zwischen der Mutter- und der Zielsprache von den Lernern bewusst sind und welche in der Lernaltersprache fossilisiert werden. Es geht demnach um eine punktuelle Untersuchung, die den derzeitigen Aussprachenstand der Lerner erforschen soll.

Das methodische Verfahren bestand aus der Überprüfung vom Gebrauch bestimmter phonetischer Merkmale in bilingualen Kontexten und der Überprüfung einer möglichen metasprachlichen Wahrnehmung dieser Merkmale durch die Lerner. Nach der Durchführung der Fehleranalyse und Berücksichtigung von lernexternen und -internen Faktoren wurden strategische Übungen für das phonetische Training des Deutschen für bilinguale Deutschlerner entwickelt.

Außer dem im Kapitel 1 skizzierten theoretischen Hintergrund bildeten die Grundlage für die Datenerhebung und Analyse die Schlussfolgerungen meiner vorherigen Studie im soziolinguistischen Bereich (MEYER 2009), die im Kapitel 2 beschrieben wurde.

Die empirische Forschung hatte zwei Hauptziele:

1. Die Hypothese zu überprüfen, dass die konvergierenden phonetischen Variablen (nach MEYER 2009) von den Lernern nicht bewusst wahrgenommen werden, während die divergierenden ihnen eine Varietätsabgrenzung darstellen.
2. Die Fossilisierung bestimmter phonetischer Merkmale in der Lernaltersprache von Lernern aus unterschiedlichen Sprach- und Schulkontexten zu untersuchen, insbesondere die Varianten [y] bzw. [i] wie bei „müde“ und [ø] bzw. [e] bei „schön“.

Die empirische Untersuchung wurde in zwei bilingualen Schulkontexten durchgeführt. Einer gehört zum Sprachraum der *Deutsch*-Varietät und der andere liegt im *Deutsch*-Varietätsgebiet im Bundesland Rio Grande do Sul. Zur nochmaligen Erklärung: Im Süden Brasiliens werden zwei große Varietäten des Hunsrückischen gesprochen, und zwar die von MEYER (2009) und

ALTENHOFEN (2014) sogenannten *Deutsch*- und *Deitsch*-Varietät. Daher wurden als Untersuchungsorte für die empirische Forschung Nova Petrópolis und Colinas ausgewählt. Nach der Datenanalyse von MEYER (2009) wird die „*Deitsch*-Varietät“ in Nova Petrópolis gesprochen, während in Colinas die „*Deutsch*-Varietät“ die Sprache der Umgebung ist. In diesem Zusammenhang wurde die Frage gestellt, ob in beiden Sprachkontexten die interviewten Lerner dieselbe Fossilisierungsneigungen in ihrer Lernersprache aufweisen. Jedesmal, als dies der Fall war, dann konnte die Hypothese der Beziehung zwischen der nicht-bewussten Wahrnehmung von Variablen und der Fossilisierung bestätigt werden. Die Interviews wurden im Mai und im Juli 2013 aufgenommen.

3.2 Die Datenerhebung

Durch die Aufnahme von Gesprächen und Interviews mit Fragebögen und Lektüren auf Hochdeutsch von 6 Deutschlernern der 7. und 8. Klasse wurden sprachliche und außersprachliche Daten erhoben, die die Lernersprache der Schüler und ihre (un)bewusste sprachliche Wahrnehmung zeigen. Die Gespräche wurden auf Hochdeutsch aufgenommen, damit die Lernersprache in einem authentischen Kontext benutzt wurde.

Die Anzahl der Schüler in jedem Sprachkontext konnte jedoch nicht gleich sein. Aus verschiedenen Gründen nahmen in der Stadt Colinas vier Schüler an dem Interview teil, während in Nova Petrópolis nur zwei. Allerdings waren nur zwei Schüler von der Gruppe in Colinas wirklich aktiv, d. h. nur zwei haben tatsächlich gesprochen. Darüber hinaus wurden die Interviews in Nova Petrópolis getrennt durchgeführt, während das Gespräch in Colinas mit den vier Informanten gleichzeitig gemacht werden musste. Damit die Schüler sich in einer Interviewsituation nicht kontrolliert fühlten, wurde am Anfang eine Entspannungsphase mit freiem Gespräch und Vorstellung durchgeführt.

Der Fragebogen gliedert sich in drei Teile (s. Anhang 5): Der erste Teil (Fragen 1 bis 4) enthält Fragen in Bezug auf die Motivation der Lerner und ihre Identifizierung mit der deutschen Sprache und Kultur. Frage 4 („Ist deine Muttersprache anders als die Sprache, die du in der Schule lernst? Gibt es Unterschiede? Welche?“) dient der Erfassung von allgemeinen linguistischen Aspekten, die den Lernern bewusst sind. Der zweite Teil besteht aus Sätzen, welche die Schüler ins Hochdeutsche übersetzen sollen. Dieser Teil wird in zwei Etappen unterteilt: Die Sätze 1 bis 18 werden auf Portugiesisch und die Sätze 19 bis 30 auf

Hunsrückisch gesagt. Dadurch will man überprüfen, ob fossilisierte Elemente auch vorkommen, wenn verschiedene Sprachen als Basis für die Übersetzung verwendet werden. Durch die Übersetzung der Sätze auf Hunsrückisch ins Hochdeutsche kann man überprüfen, ob die Schüler die phonetischen Unterschiede wahrnehmen und welche Elemente des Hunsrückischen in die Lernersprache übertragen werden. Alle Sätze enthalten Wörter, die die konvergierenden und divergierenden phonetischen Variablen haben. Damit wird versucht aufzunehmen, wie diese Variablen in der Lernersprache geäußert und welche fossilisiert werden. Dazu wird noch überprüft, ob die fossilisierten Merkmale denjenigen entsprechen, die die Lerner nicht wahrnehmen. Zuletzt wird von den Lernern ein Text auf Hochdeutsch vorgelesen (Anhang 6), um zu überprüfen, ob die Fossilisierung (auch) bei der Lektüre vorkommt. Das Auftreten von den relevantesten und in der jeweiligen Zielgruppe zu untersuchenden Phänomenen im Text waren die wichtigsten Kriterien für dessen Auswahl.

Der Schulkontext und Lehrmaterialien wurden durch empirische Beobachtungen und informelle Gespräche mit den Lehrerinnen untersucht. Dabei versuchte man zu verstehen, wie der Umgang mit dem Dialekt in der schulischen Umgebung ist, ob er in der Schule angewendet wird oder nicht, ob seine Anwendung gefördert, erlaubt oder verboten ist.

In der Datenanalyse wurden sowohl außersprachliche Faktoren (soziokulturelle Aspekte der Untersuchungsorte, der Schulkontext und die Lernmotivation), als auch linguistische Daten (die phonetischen Variablen in der Lernersprache) beobachtet. Im Folgenden wird zuerst eine kurze Beschreibung der Schulen und der benutzten DaF-Unterrichtsmethoden skizziert.

3.3 Beschreibung der untersuchten Schulkontexten

Wie erwähnt, hat der empirische Teil der vorliegenden Studie zwei Untersuchungsorte, Colinas und Nova Petrópolis, im Bundesland Rio Grande do Sul. Im Weiteren werden diese Kontexte analysiert.

3.3.1 Colinas

Mit weniger als 3.000 Einwohnern kennzeichnet sich Colinas durch ihre Sprache, Fachwerkhäuser, Religion und typischen Feste als deutschbrasilianische Gemeinschaft in der Region. Diese kleine Stadt liegt am Taquari-Fluss und ist Teil der sogenannten Alten Kolonien. Die meisten Einwohner sind zweisprachig und laut den Daten des Projekts ALMA-H sprechen sie die *Deutsch*-Varietät des Hunsrückischen als Erstsprache. Diese Varietät wird heutzutage vor allem von der älteren Generation bei informellen Situationen wie bei der Familie zu Hause sowie mit Nachbarn gesprochen und weniger von Jugendlichen verwendet. In diesem Zusammenhang ist auch zu bemerken, dass viele Kinder heute das Hunsrückische nur verstehen können und es nicht mehr sprechen. Das ist ein Zeichen von Verlust und Verminderung der Sprecheranzahl aus verschiedenen Gründen im Laufe der Zeit. Auf einer Seite bemerkt man, dass viele Eltern kein Interesse haben, den Kindern das Hunsrückische beizubringen, da es für sie keine „richtige Sprache“ ist und einen minderwertigen sozialen Status hat. Auf der anderen Seite nimmt das Portugiesische heutzutage mehr und mehr Platz für die alltägliche Kommunikation in den Kolonien ein, wegen der Media und des direkten Kontakts zu anderen Menschen und Kulturen.

Diese Sprachsituation spiegelt sich auch im untersuchten Schulkontext wieder. Die Interviews in Colinas wurden in der Schule Ipiranga (Escola Municipal de Ensino Fundamental Ipiranga) aufgenommen. In diese Schule gehen nicht nur bilinguale Schüler, sondern auch monolinguale DaF-Lerner. Die Lernergruppen sind also sprachlich heterogen. Das ist einer der Gründe, wieso die Kinder in der Schule nur Portugiesisch sprechen, selbst die bilingualen. Durch ein Gespräch mit der Deutschlehrerin erfuhr ich, dass viele Schüler sich schämen, eine Varietät des Deutschen zu sprechen, obwohl sie dank ihrer Muttersprache wichtige Vorkenntnisse als Brücke für das Erlernen des Hochdeutschen in der Schule haben und fortgeschrittener als die monolingualen Schüler auf allen Ebenen sind. Im Interview zeigten die Schüler Motivation und Interesse für die deutsche Sprache. Als sie befragt wurden, ob ihre Muttersprache ihnen beim Erlernen des Deutschen in der Schule hilft, war die Antwort positiv und einmütig.

In dieser Schule lernen die Kinder das Hochdeutsche seit den ersten Schuljahren. Obwohl die Kinder nach Muttersprache nicht getrennt werden und in einem selben Klassenzimmer lernen, erkennen die Lehrkräfte zwei unterschiedliche Situationen, insbesondere beim Lernprozess

des Hochdeutschen. Das Fach „Deutsch“ kann in diesem Zusammenhang also zwischen Deutsch als Fremd- und als Zweitsprache (DaF und DaZ) unterschieden werden. Wegen ihrer Muttersprache lernen bilinguale Schüler demnach das Standarddeutsche als Zweitsprache. Für diejenigen Schüler, die nur Portugiesisch sprechen wird das Hochdeutsche als Fremdsprache gelernt. Dabei wird das Lehrwerk „Wie geht’s“ verwendet. Das ist kein spezifisches Material für diesen Kontext, allerdings scheint es für heterogene Lerngruppen als geeignet, wenn es Unterstützung der Lehrkraft gibt. Tatsächlich ist diese sprachliche Heterogenität der Lernergruppen zweifellos eine Herausforderung für Lehrkräfte bei dem Umgang mit ihren Muttersprachen in einem gemeinsamen DaF-Unterricht. Trotzdem versucht die Lehrerin im Unterricht Assoziationen mit den Muttersprachen der Schüler herzustellen, insbesondere wenn es Lernschwierigkeiten gibt oder immer wenn es möglich ist.

Im linguistischen Bereich bemerkt die Lehrerin, dass die lexikalisch-semantischen Vorkenntnisse im fremdsprachlichen Deutschunterricht besonders nützlich als Lernstrategien und Vermittler sind, da sie die Kommunikation in der Zielsprache bereits seit dem ersten Lernjahr ermöglichen. Obwohl in der morphosyntaktischen Ebene viele Ähnlichkeiten zwischen dem Hunsrückischen und dem Hochdeutschen zu finden sind, die für den DaF-Unterricht strategisch ausgenutzt werden können, sind manche Konjugationsformen und syntaktische Strukturen unterschiedlich. Darüber hinaus hat das Hunsrückische keine offizielle Grammatik, sodass es schwer ist, seine morphosyntaktischen Merkmale als Strategie für die Vermittlung der Grammatikregeln des Hochdeutschen im DaF-Unterricht zu verwenden.

Im Allgemeinen können die bilingualen Schüler bereits von Anfang an fast alles verstehen und die interviewten Schüler sind außerdem fähig, schriftliche Texte über alltägliche Themen zu verstehen. Die meisten Schwierigkeiten dieser Schüler liegen aber in der Aussprache bestimmter Phoneme und in der schriftlichen Produktion in Bezug auf die Korrektheit. Dazu sind jedoch nur einige Phoneme im Hochdeutschen zu bemerken, deren Aussprache für bilinguale Schüler relativ schwierig zu lernen sind, wie zum Beispiel das [y] und das [ø] wie in „müude“ und „schöun“ sowie die langen und kurzen Vokalen wie in „Miete“ und „Miitte“.

3.3.2 Nova Petrópolis

Der weitere Untersuchungspunkt der Datenerhebung ist die Stadt Nova Petrópolis. Sie hat zirka 20.000 Einwohner und gehört zu den alten Kolonien, in denen die *Deutsch*-Varietät des Hunsrückischen gesprochen wird (vgl. MEYER 2009). Die Stadt ist bekannt wegen ihrer touristischen Sehenswürdigkeiten, die von der deutschen Kolonisierung Zeugnis ablegen.

Die Interviews in Nova Petrópolis wurden in der Schule Luiz Loeser (Escola Municipal de Ensino Fundamental Luiz Loeser) durchgeführt. In dieser Schule wird der DaF-Unterricht auch seit den ersten Schuljahren angeboten, wobei ebenfalls das Lehrwerk „Wie geht’s?“ verwendet wird.

Die Schüler bemerken, dass die deutsche Sprache, die sie in der Schule lernen, nicht dieselbe Sprache ist, die sie zu Hause sprechen. Allerdings scheint es der Fall zu sein, dass der sprachliche Vorurteil in Nova Petrópolis nicht so stark anwesend ist wie in Colinas. Die Schüler schämen sich nicht, dass sie kein Hochdeutsch sprechen, bei den Interviews zeigten sie sogar Stolz auf ihre Kultur und ihre Sprache. Man schätzt, dass es wegen des Tourismus in Nova Petrópolis mehr Aufwertung und Förderung der Kultur der deutschsprachigen Einwanderer seitens der Staats- und Kommunalverwaltung sowie von der Gemeinschaft im Allgemeinen gibt.

Die Lernergruppen in dieser Schule sind auch sprachlich heterogen. D. h., im fremdsprachlichen Deutschunterricht lernen also bilinguale und monolinguale Schüler zusammen. Die Ausgangssprache bleibt in diesem Schulkontext jedoch nicht außer Acht. Laut der Lehrerin kümmern sich die Lehrkräfte, alle Sprachen und Vorkenntnisse der Schüler zu erkennen und auszunutzen. Nicht selten soll eine bewusste Wahrnehmung der phonetischen Unterschiede und der linguistischen Varietäten-abgrenzung die den bilingualen Schülern gefördert werden, denn viele bemerken die unterscheidenden Merkmale selbst nicht. Das wird deutlich insbesondere in den schriftlichen und mündlichen Produktionen, wie es schon oben konstatiert wurde. Wegen der unterschiedlichen Ausgangssprachen machen die Schüler nicht dieselben Fehler, die monolingualen haben aber mehr Schwierigkeiten bei der Kommunikation als die bilingualen, da ihnen sehr viel Wortschatz fehlt.

Wie in Colinas kann man auch in diesem Schulkontext zwischen Deutschen als Fremd- und als Zweitsprache unterscheiden. Inwiefern werden diese Lernsituationen im Deutschunterricht berücksichtigt, wurde leider noch nicht erforscht. Es war im Rahmen der vorliegenden Untersuchung nicht vorgesehen, Hospitationen in den Klassenzimmern durchzuführen. Laut der Deutschlehrerin und weiterer befragter Leute im Forschungskontext ist die Aussprache die größte Lernschwierigkeit für alle Schüler. Die monolingualen Schüler haben aber auch viele lexikalischen Schwierigkeiten. Für diejenigen, die das Hunsrückische sprechen, liegt die Schwierigkeit beim Lernen des Hochdeutschen im Allgemeinen in der Grammatik und beim Lernen und Wahrnehmung der sprachlichen Unterschiede.

3.4 Die linguistischen Daten

Elemente der Lernautsprache der interviewten Schüler wurde durch Analyse der erhobenen linguistischen Daten verglichen, und das Fossilisierungsphänomen beschrieben. Unten werden mittels phonetischer Transkriptionen ausgewählte phonologische Beispiele genannt und die bedeutendsten Gespräche durch eine graphematische Darstellung gezeigt.

Einige Bemerkungen zum Verfahren und die Wiedergabe seiner Markierung: Bei den allgemeinen Fällen, in denen nur ein Schüler eine Frage beantwortet und die anderen zustimmen, dann wurde nur eine Form transkribiert. Eine Antwort wurde unterstrichen transkribiert, wenn zwei oder mehrere Schüler eine selbe Antwort gleichzeitig gegeben haben. Wenn es mehrere und unterschiedliche Antworten gegeben hat, dann wurden all diese Formen transkribiert.

Wenn mehrere Schüler eine Frage beantwortet haben, wurden ihre Antworten in den Transkriptionen nach dieser Reihenfolge wiedergegeben und mit einer entsprechenden Nummer versehen. D. h. nicht die teilnehmenden Schüler wurden nummeriert, sondern ihre Antworten. In diesem Sinne ist Antwort 1 (A1) also immer die erste gegebene Antwort, Antwort 2 (A2) ist die zweite usw. In dieser Weise werden auch die Schüler identifiziert, falls noch andere Antworten zu einer selben Frage gegeben werden.

Teil 2, Satz 3: *Eu não consigo ouvir.*

A. 1: Ich kann nett h[e:]re.

A. 2: Ich kann nich h[e:]re.

Im obigen Beispiel wird die Frage identifiziert und die Transkription der Antworten der Schüler durch die Abkürzung „A.“ dargestellt. Die Nummer des Schülers wird nur dann verwendet, wenn, wie bereits erklärt, mehr als eine Antwort gegeben wurde. So wird die Reihenfolge der Antworten wiedergegeben.

Wenn die Interviewerin die Frage umformulieren musste oder zur Frage etwas kommentierte, dann wurde ihre Aussage durch die Abkürzung „I.“ eingeleitet. Zum Beispiel:

Teil 1, Frage 4: Was ist deine Muttersprache?

(Schüler schweigen)

I.: Portugiesisch?

Die linguistischen Daten sollten zeigen, was die Ursache der Fossilisierung war und welche Merkmale der Muttersprache in die Lernersprache übertragen wurden. Schließlich wurden die Aussagen der Schüler in Bezug auf die Wahrnehmung der sprachlichen Varianten berücksichtigt.

Die vorliegende Untersuchung konzentriert ihre linguistische Analyse auf den phonetischen Bereich, obwohl fossilisierte Elemente, die sich aus den Interferenzen der Muttersprache ergeben, auf allen Ebenen zu finden sind. Nach den linguistischen Daten sind die Einflüsse vom Hunsrückischen auf die Aussprache und auf den Wortschatz besonders deutlich. Zum Beispiel wurde bei der Übersetzung des Satzes 6 vom Portugiesischen ins Hochdeutsche in den beiden Kontexten von allen Schülern die Form „Ich schaffe viel“ anstatt „Ich arbeite viel“ angewendet.

Die Daten zeigen jedoch, dass die muttersprachlichen Interferenzen auch aus dem Portugiesischen kommen. Auf der syntaktischen Ebene ist das besonders deutlich, wie im folgenden Beispiel aus dem Interview in Colinas:

Teil 2, Frage 1: *Eu sei jogar futebol bem.*

A. 1: *Ich kann Fußball spiele gut.*

A. 2 (nachdenklich): *Ich kann sehr gut Fußball spiele.*

In diesem Beispiel verwendet dieser Schüler die syntaktische Struktur des Portugiesischen. Kurz danach wiederholt Schüler 1 den Satz mit der standardisierten Struktur des Deutschen. Das ist ein Zeichen dafür, dass diese Struktur bereits gelernt wurde und muss noch internalisiert werden. Darüber hinaus zeigt dieses Beispiel auch, dass die Art des Gesprächs die Sprachproduktion beeinflussen kann. Das passiert vielleicht, weil die Schüler sich bei dem gesteuerten Interview kontrollierter als im freien Gespräch fühlen – trotz der Entspannungsphase am Anfang (Teil 1 des Fragebogens).

Bei der Negation wurde mehrmals die Form „nett“ anstatt „nicht“ von einer Schülerin in Nova Petrópolis benutzt. Das ist ein Interferenzfall vom Hunsrückischen. In Colinas wurde diese Negationsform genauso verwendet, wie im folgenden Beispiel:

Teil 2, Frage 7: *Eu não consigo dormir.*

A.: Ich kann nett schlafe.

Allerdings konnte man auch bemerken, dass bei Sätzen, die in der alltäglichen Sprachverwendung nicht so häufig vorkommen und deren Übertragungen ins Hochdeutsche durch die Schüler noch nicht erlernt wurden, sie mehr nachdenken mussten und auf die standardisierte Form aufpassten, wie im nächsten Beispiel:

Teil 2, Frage 26: Nós não conhecemos a cidade.

A.: Mir (Pause) kenne (Pause) nich (Pause) die Stadt.

Es ist also anzunehmen, dass die Schüler, obwohl sie im Hunsrückischen die Form „nicht“ nicht verwenden, von der Variation bewusst sind.

Um zu überprüfen, welche Merkmale die Schüler bewusst wahrnehmen, werden bestimmte divergierende phonetische Variablen aus Tabelle 1 (siehe oben) in der Lernersprache betrachtet, und zwar die Diphtonge /aɪ/ und /ɔɪ/ (Var. [eɪ] und [aɪ]), wie zum Beispiel in „*Bein*“ bzw. „*Been*“ und „*Deutsch*“ bzw. „*Deitsch*“. Die konvergierenden Merkmale, die in der Untersuchung besonders beobachtet wurden, sind die abgerundeten Vokale „ü“ und „ö“ (Var. [y] / [i] und [ø] / [e]) und die Apokope von „-n“ bei Verben im Infinitiv. Im Weiteren wird es mit der Analyse der konvergierenden Varianten fortgeführt.

3.4.1 Die konvergierenden Varianten

Wie gesagt, sind konvergierende Varianten diejenige, die im Kontinuum des Hunsrückischen allgemein sind, d. h. sie gehören sowohl zu dem Typus *Deutsch* als auch zu dem Typus *Deitsch* dieser Sprache. Dennoch werden sie in unseren Untersuchungsorten, und zwar in Colinas und in Nova Petrópolis, gleich ausgesprochen, obwohl sie nicht immer Merkmalen des Hochdeutschen entsprechen.

Durch den Fragebogen und die freien Gespräche sowie durch die Lektüre auf Hochdeutsch wurde die Aussprache der deutschen abgerundeten Vokale „ü“ und „ö“ sowie der Verbendung im Infinitiv durch bilinguale Schüler aufgenommen. Unten werden die wichtigsten transkribierten Auszüge von den beiden Untersuchungsorten verglichen.

a) [y] bzw. [i] / [ø] bzw. [e]

Wie erwartet, findet in der Lernersprache ein Interferenzfall der Muttersprache für die abgerundeten Vokale „ü“ und „ö“ sowohl in Colinas als auch in Nova Petrópolis statt. Das ist eigentlich ein allgemeines Merkmal der bilingualen Schüler aus dem Süden, wie die Studie von PUPP SPINASSÉ (2005) bereits überprüft hat. Als Beispiel listen wir folgende Wörter aus dem Teil 2 des Fragebogens auf: h[e:]re anstatt h[ø:]ren (Satz 3), m[i:]de anstatt m[y:]de (Satz 6), sch[e:]n anstatt sch[ø:]n (Satz 14) und B[i]cher anstatt B[y]cher (Satz 23). In allen Fällen gab es also einen Konsens: Anstatt [ø] wurde [e] ausgesprochen; anstatt [y] wurde [i] gesagt. Selbst wenn von mir die Antworten zur standardisierten Aussprache gelenkt wurden, gab es Interferenz von der Muttersprache bei diesen Vokalen:

Colinas – Teil 2, Frage 14: *A cidade é bonita (Hdt.: Die Stadt ist schön.)*

S.: Die Stadt is sch[e:]n.

I.: Sch[ø:]n?

S.: Die Stadt ist sch[e:]n.

In diesem Beispiel ist es sichtbar, dass die Abrundung des Vokals „ö“ in „schön“ von dem Schüler 2 nicht bemerkt wurde.

Beide Vokale „ü“ und „ö“ werden in beiden Kontexten nicht abgerundet ausgesprochen. Es ist jedoch interessant zu bemerken, dass lange und kurze Vokale wiederum von bilingualen Schülern unterschieden werden. Normalerweise bemerken monolinguale Schüler dieses Merkmal nicht, denn das existiert im Portugiesischen nicht (Vgl. MATTOSO CÂMARA JR. 2006: 39 f.). Aber die bilingualen Schüler machen in der Lernersprache diesen Unterschied, wie im folgenden Beispiel, die in dieser Weise in beiden Kontexten aufgenommen wurde:

Colinas / Nova Petrópolis – Teil 2, Frage 23: *Os livros estão na estante. (Hdt.: Die Bücher sind im Schrank.)*

S.: Die B[i]cher sind im Schrank.

Anders als im vorherigen Beispiel (Anhang 5: Teil 2, Frage 14), in dem der abgerundete Vokal „ö“ in „schön“ lang ausgesprochen wurde, ist der abgerundete Vokal im Satz 23 kurz, da die folgenden Buchstaben in diesem Fall zwei Konsonanten sind. Im Hunsrückischen verhalten sich die Vokale in Bezug auf ihre Dauer ähnlich wie im Hochdeutschen. Das kann als Präsenz von positiven Interferenzen der L1 interpretiert werden, die zu einer positiven Fossilisierung führen.

b) Apokope von „-n“ bei verbalem Infinitiv

Die Apokope von „-n“ in der Endung von Verben im Infinitiv in der Aussprache von Hunsrückssprechern wurde schon in den linguistischen Daten des Projekts ALMA-H beobachtet (ALTENHOFEN 2014; MEYER 2009). Das ist ein konvergierendes Merkmal, das überall in den deutschbrasilianischen Gebieten in Rio Grande do Sul, und zwar in den neuen und alten Kolonien, anwesend ist.

In der Lernersprache der hier interviewten bilingualen Schülern wurden die Ergebnisse nicht anders. Sowohl in Colinas als auch in Nova Petrópolis wurde diese „-n-Endung“ nicht ausgesprochen.

Teil 2, Frage 1: Eu sei jogar futebol bem. (Hdt.: Ich kann gut Fußball spielen.)

A. 1: *Ich kann Fußball spiele gut.*

A. 2 (nachdenklich): *Ich kann sehr gut Fußball spiele.*

Oder:

Teil 2, Frage 7: Eu não consigo dormir. (Hdt.: Ich kann nicht schlafen.)

A.: Ich kann nett schlafe.

Dieses Verhalten ist auch in Einzelwörtern anwesend:

Teil 2, Frage 2: brincar (Hdt.: spielen)

A.: spiele

Teil 2, Frage 3: ouvir (Hdt.: hören)

A.: h[ɛ:]re

Aus den genannten Beispielen kann man bereits die Hypothese bestätigen, dass konvergierende Phoneme von bilingualen Schülern kaum oder gar nicht wahrgenommen werden. Das zeigt die Notwendigkeit, ein strategisches Training im DaF-Unterricht durchzuführen, damit diese Schüler fähig werden, unterscheidende Merkmale zwischen ihrer Mutter- und ihrer Zielsprache zu merken.

3.4.2 Die divergierenden Varianten

Die divergierenden phonetischen Varianten sind einige der Hauptmerkmale, welche die Variation des Hunsrückischen im Kontinuum kennzeichnen. Durch diese Varianten lässt sich das Hunsrückische in die schon mehrmals erwähnten zwei Varietäten unterscheiden, und zwar Typus *Deitsch* und Typus *Deutsch*. Obwohl sie in geringerer Zahl als die konvergierenden vorkommen, werden diese Merkmale von den Sprechern i. d. R. wahrgenommen, d. h. die Sprecher neigen dazu, beide Varietäten *Deitsch* und *Deutsch* durch die divergierenden phonetischen Varianten und nach dem Sprachgebiet zu unterscheiden. Sie assoziieren Varianten wie „Deutsch“, „Leut“ (Hdt.: „Leute“), „Bein“ und „klein“ zu einer höheren Varietät, im Gegensatz zu „Deitsch“, „Leit“, „Been“ und „kleen“ (vgl. Tabelle 1, oben).

Um zu überprüfen, ob diese unterscheidenden Merkmale in der Lernersprache von bilingualen Schülern zur Fossilisierung neigen, wurden die Diphtonge /aʊ/ und /ɔʊ/, Var. [e:] und [aʊ] in der Analyse der Interviews besonders betrachtet.

Im folgenden Auszug aus dem ersten Teil des Gesprächs mit einer Schülerin in Nova Petrópolis sind die beiden Variablen zu beobachten.

Teil 1 – Frage 4: Ist deine Muttersprache anders als die Sprache, die du in der Schule lernst? Gibt es Unterschiede? Welche?

S.: Dialekt spreche die L[aɪ]... (kurze Pause) die L[ɔɪ]t nett, awer die Schul, die tut viel Helfen for die zwoi Sprache. Dann ist das mir... das ist nett so viel Problem for sie... spreche. (...) Der Dialekt komm von die Schule, eh... von die D[ɔɪ]tsch, wo mer in die Schule spreche.

In diesem Beispiel ist nicht nur die Aussprache von dem Diphthong /ɔɪ/ bzw. /aɪ/ wie in „Leute“ und „Deutsch“ zu beobachten, sondern auch die Weise, wie dieses phonetische Merkmal in der Lernersprache artikuliert wird. Es ist interessant hervorzuheben, dass die Interviews auf Hochdeutsch aufgenommen wurden. Obwohl die Lernersprache dieser Schülerin noch stark von Interferenzen der Muttersprache beeinflusst wird, werden die standardisierten Formen „Leut“ anstatt „Leit“ (Hdt.: „Leute“) und „Deutsch“ anstatt „Deitsch“ (Hdt. „Deutsch“) verwendet. Das bedeutet, dass diese Variablen von der Schülerin als solche wahrgenommen wurden. Sie sind unterscheidende Elemente zwischen ihrer Mutter- und ihrer Zielsprache.

Darüber hinaus lässt der erste transkribierte Satz bemerken, dass die Schülerin das Wort „Leute“ bis zur Hälfte mit der Varianten [aɪ] ausspricht. Dann macht sie eine kurze Pause, ersetzt das [aɪ] gegen [ɔɪ] und spricht weiter. Das zeigt, dass sie von der Varianten bewusst ist, ihre phonetische Auswahl der Aussprache nach der kleinen Pause wird ebenso bewusst getroffen. Darüber hinaus ist es bemerkenswert, dass es kein syntaktisches Problem gibt, obwohl negative Interferenzen auf der morphosyntaktischen Ebene und bei der lexikalischen Auswahl zu finden sind. Das bedeutet, dass positive Einflüsse von der Muttersprache eine entscheidende Rolle dabei spielen.

Im folgenden Beispiel passiert dasselbe wie im vorherigen transkribierten Auszug.

Teil 2, Satz 22: Mein Haus ist klein.

A.: Mein Haus ist kl[e:] n. (kurze Pause) kl[aɪ]n, não sei, é... [d.h. ich weiß es nicht, das ist...]
mein Haus ist kl[aɪ]n.

Die Schülerin zögert für einen kurzen Augenblick, ob sie „kleen“ oder „klein“ aussprechen soll. Dann entscheidet sie sich für „klein“. Eigentlich ist dieser Satz vom Interviewer auf Hunsrückisch gesagt worden, und die Schülerin hätte ihn eigentlich ins Hochdeutsche übersetzen sollen. Dabei wurde „kleen“ anstatt „klein“ gesagt. Da die Schülerin in ihrer Muttersprache auch „kleen“ sagt, wurde es ihr in einem kurzen Moment vielleicht nicht bewusst, dass sie den entsprechenden Satz im Hochdeutschen sprechen sollte. Aber wichtig ist es, dass sie ein bewusstes Nachdenken über die beiden möglichen Aussprachen zeigte.

In Colinas sprechen die Schüler die Variante *Deutsch*. Dieser Typus befindet sich im hunsrückischen Kontinuum dem Hochdeutschen näher, sodass die divergierenden Variablen standardisiert sind. Wie erwartet, wird dieselbe Aussprache in der Lernersprache verwendet, wie es in den folgenden Beispielen festgestellt werden kann:

Teil 1, Frage 4: Was ist deine Muttersprache?

(Schüler schweigen)

I.: Portugiesisch?

A. 1: Portugiesisch.

A. 2: Portugiesisch.

I.: Nur Portugiesisch?

A. 1: Ein bisschen D[ɔɪ]tsch.

A.: D[ɔɪ]tsch.

Teil 1, freies Gespräch:

I.: (durch Gestik) Wir sind... Personen, Menschen oder?

A.: L[ɔɪ]t.

Im zweiten Teil des Interviews ist die Aussprache bei den Übersetzungen auch allgemein. Zum Beispiel:

Teil 2, Satz 12: Minha casa é pequena. (Hdt.: Mein Haus ist klein.)

A.: Mein Haus ist kl[aɪ]n.

Teil 2, Satz 17: Minha perna dói. (Hdt.: Mein Bein tut weh.)

A.: Mein B[aɪ]n tut weh.

Nach der Analyse der Gespräche kommt man zum Schluss, dass die divergierenden Merkmale des Hunsrückischen in der Lernersprache allgemein sind. Die Neigung zu ihrer Standardisierung beim Erlernen des Hochdeutschen von den Schülern aus den beiden Sprachkontexten ist deutlich. Allerdings werden die konvergierenden Variablen des Hunsrückischen wiederum nicht verändert, d. h. diese phonetischen Merkmale werden in der Lernersprache beibehalten, selbst wenn sie dem Hochdeutschen nicht gehören. Es gibt also einen Konsens unter den bilingualen Schülern aus beiden Sprachkontexten.

Interessant ist jedoch, dass die Aussprache bei der Lektüre auf Hochdeutsch standardisierter als beim Interview scheint. Die abgerundeten Vokale wurden in dem Text bei den Wörtern „plötzlich“, „nervös“, „hört“, „glücklich“ und „können“ betrachtet und keine muttersprachliche Interferenz ist in der Lektüre zu bemerken. Auch die Apokope von „-n“ bei Verben im Infinitiv kam in dieser Situation nicht vor.

3.5 Schlussfolgerungen

Noch einmal: Als ergänzende Studie zu den heutigen Fachdiskussionen im Süden Brasiliens hat die vorliegende Arbeit zum Ziel, die Bedürfnisse und phonetischen Lernbesonderheiten von bilingualen Schülern zu diskutieren und dazu ein strategisches Training zur Aussprache des Hochdeutschen in den bilingual geprägten Kontexten zu entwickeln. Schwerpunkt der Untersuchung sind bestimmte Fossilisierungen, die als muttersprachliche Interferenz in der Lernersprache vorkommen.

Nach der Untersuchung von PUPP SPINASSÉ (2005) und ihrer Feststellung, dass bestimmte Strukturen der Muttersprache von bilingualen Schülern eine Neigung zur Fossilisierung in der

Lernersprache haben, stellt sich die Frage, warum nur bestimmte Strukturen fossilisiert werden und andere nicht.

In Hinblick auf eine frühere Studie (MEYER 2009), die eine systematische phonetische Variation des Hunsrückischen durch konvergierenden und divergierenden Variablen identifizierte, stellte sich die Hypothese auf, dass, da die Fossilisierung vom sprachlichen Bewusstsein der Schüler abhängt, nur die konvergierenden Merkmale des Hunsrückischen fossilisiert werden. Um diese Hypothese zu bestätigen, wurde eine kurzfristige empirische Untersuchung durch Interviews mit bilingualen Schülern aus zwei Sprachkontexten des Hunsrückischen durchgeführt, und zwar Colinas und Nova Petrópolis, im Bundesland Rio Grande do Sul. Die Untersuchung versuchte sowohl das Verhalten der konvergierenden und divergierenden phonetischen Varianten in der Lernersprache von Schülern aus den beiden dialektalen Kontexten zu beobachten, als auch die lernbewusste Wahrnehmung der Schüler zu erforschen.

Durch eine qualitative Analyse der Daten bestätigt sich die Hypothese, dass die analysierten konvergierenden Variablen des Hunsrückischen zur Fossilisierung neigen. Die Schüler wählen die standardisierten phonetischen Variablen des linguistischen Kontinuums aus, während die allgemeinen (konvergierenden) Merkmale des Hunsrückischen in der Lernersprache unverändert bleiben, selbst wenn sie nicht zur Standardsprache gehören. Man kann dazu behaupten, dass, da sie konvergierend sind und keinen linguistischen Unterschied in den Kolonien darstellen sowie keine Beziehung mit der sozialen Stellung der Sprecher in den Gemeinden haben, sie von den Sprechern kaum wahrgenommen werden. Das kann teilweise die Frage erklären, wieso in der Lernersprache dieser Schüler noch negative Interferenzen zu finden sind, obwohl die Ausgangs- und die Zielsprache so ähnlich sind.

Die Daten weisen also darauf hin, dass die phonetischen Merkmale, die das Hunsrückische im Kontinuum unterscheiden, sich in der Lernersprachen in der gleichen Weise verhalten. Das bedeutet, dass die Lernschwächen sowie Lernstrategien für beide Sprachkontexte dieselben sind. In diesem Sinne ist es sinnvoll, eine allgemeine strategische Didaktik in bilingual geprägten Kontexten zu empfehlen.

Man kann behaupten, dass die Schwierigkeit bei der Aussprache des Graphems <ü> und <ö> in der Standardsprache Deutsch sich z. T. aus der Tatsache ergibt, dass die entsprechenden Laute im Hunsrückischen nicht existieren. Außerdem scheint es auch der Fall zu sein, dass die

Unterschiede den Schülern nicht bewusst sind und daher sie auch schwer die Ausgangs- und die Zielsprache voneinander abgrenzen können. Dazu ist es demnach festzustellen, dass das Bewusstmachen der Varietätenabgrenzung wichtig für den Lernprozess von bilingualen Schülern ist. Das bedeutet, dass die Fossilisierung von der bewussten Sprachwahrnehmung der Schüler abhängt. In diesem Sinne stellen die konvergierenden Variablen den Schlüssel für eine Abgrenzung zwischen dem Hunsrückischen und dem Hochdeutschen dar.

Die Aussprache beim Lesen zeigte sich jedoch anders als die Aussprache, die in freien Gesprächen oder im Interview aufgenommen wurde. Bei der Lektüre werden nicht nur die unterscheidenden Merkmale, sondern auch die dialektalen konvergierenden Variable standardisiert. Anders als beim freien Sprechen wurde bemerkt, dass die Phoneme /y/ und /ɥ/ in der Lektüre abgerundet werden, sowie das /n/ bei verbalem Infinitiv ausgesprochen wird (die Apokope dieses Graphems war also nur bei relativ freien Gesprächen zu bemerken). Das mag bedeuten, dass die Schüler bei der Visualisierung der Grapheme beim Lesen sowie durch den Formalitätsgrad des Sprachgebrauchs von der Aussprache bewusst werden können. In diesem Sinne scheint ein strategisches Training mit Übungen zum Bewusstmachen durch das laute Lesen von schriftlichen Texten als besonders geeignet zu sein.

Es ist jedenfalls klar geworden, dass in der Lernaltersprache mehr positive als negative Interferenzen durch die Muttersprache zu finden sind. Die Schüler können alles verstehen und auf die Fragen reagieren, weil sie ihre Muttersprache als Strategie für die Kommunikation benutzen können. Allerdings neigen die negativen Einflüsse zur Fossilisierung, die teilweise als Ergebnis der unbewussten sprachlichen Wahrnehmung der Schüler beobachtet werden können. Nach dem Vergleich von beiden Lernkontexten bestätigt sich die Hypothese, dass die bilingualen Schüler nur teilweise die linguistischen Unterschiede zwischen ihrer Muttersprache und dem Hochdeutschen erkennen. Das bedeutet, dass die Abgrenzung zwischen diesen Sprachen noch unklar ist bzw. die Schüler von einigen sprachlichen Varianten nicht bewusst sind. Diese Aussage lässt sich besonders durch die Feststellung äußern, dass sich die Schüler beim Gespräch auf Hochdeutsch um die Standardsprache von <ü> und <ö> nicht kümmern, selbst wenn die Interviewerin diese Laute beim Interview ausspricht. Es scheint so, als ob die Schüler diese Laute einfach nicht hören oder bemerken, sodass sie sie auch nicht artikulieren.

Interessant für unsere Diskussion ist aber auch die Wahrnehmung der Schüler bezüglich ihrer eigenen Lernprozesse und Lernschwäche bzw. Lernstärke. Sie sagen, dass ihre Muttersprache

ihnen beim Erlernen des Hochdeutschen hilft und dass das Deutsche ein einfaches Fach in der Schule sei. Sie haben keine große Schwierigkeit beim Lernprozess, denn sie können ihre muttersprachlichen Kenntnisse dabei als Lernstrategie bei der Kommunikation sowie beim Bilden von Vermutungen benutzen. Außerdem sind die bilingualen Schüler im Allgemeinen der Meinung, dass ihre Vorkenntnisse beim Wortschatzerlernen und bei der Phonetik des Deutschen besonders hilfreich sind. Darüber hinaus weisen die bilingualen Schüler darauf hin, dass obwohl ihre Muttersprache und die Zielsprache nicht identisch sind, erkennen sie die Nützlichkeit ihrer Vorkenntnisse und ihre Vorteile im Vergleich mit der sprachlichen Kompetenz von monolingualen Mitschülern im fremdsprachlichen Deutschunterricht in den ersten Sprachniveaus. Diese Daten konnten beim ersten Teil der Gespräche überprüft werden, in dem die Lernmotivation und die Wahrnehmung der Schüler direkt befragt wurden.

Der Fremdsprachenunterricht mit bestimmten gruppenspezifischen Lernmaterialien bedarf im Idealfall Lernergruppen, deren Schüler dieselben Lernbedingungen, Bedürfnisse und denselben Hintergrund haben. Dies entspricht jedoch in den meisten Fällen nicht dem wirklichen Fremdsprachenlernraum. Wie bereits erwähnt, lernen monolinguale Schüler in unseren Forschungskontexten zusammen mit bilingualen, die unterschiedliche Lernschwäche haben. Da die Ausgangssprachen der Schüler im hier untersuchten Kontext verschieden sind, wird ihre Lerner Sprache auf unterschiedlicher Weise beeinflusst. Die Lerner Sprache von einsprachigen Schülern wird primär vom Portugiesischen beeinflusst (vgl. PUPP SPINASSÉ 2005). Die Untersuchung von phonetischen Merkmalen stellt diese Einflüsse deutlich dar, wenn ein Vergleich der Äußerung von ein- und zweisprachigen Schülern in der Zielsprache vorgenommen wird.

„Die Laute [y] und [ø] existieren nicht im Portugiesischen und ihre Aussprache bereitet große Schwierigkeit. Dennoch schaffen es viele Schüler in Rio¹⁴, sie zu bilden. Diejenigen, die es nicht können, ersetzen sie regelmäßig jeweils durch [u] und [o]. Im Süden schaffen es dagegen nur die wenigsten Probanden, die Laute wie im Hochdeutschen auszusprechen, und auch im Gegensatz zu den *Cariocas*¹⁵ ersetzen sie diese nicht durch [u] und [o], sondern jeweils durch [i] und [e]. Wenn man bedenkt, dass dasselbe Phänomen auch im Hunsrückischen vorkommt, stellt die Interferenz der Muttersprache die plausible Erklärung für den Unterschied dar.“ (PUPP SPINASSÉ 2005: 173).

¹⁴ Rio de Janeiro

¹⁵ Einheimische aus der Stadt Rio de Janeiro (Fußnote aus dem Originalen)

Die Mehrsprachigkeit von heterogenen Lernergruppen sollte nicht negativ als ein zu lösendes Problem angesehen werden. Diese Gegebenheit sollte im Gegenteil zugunsten der Integration und Kooperation im Fremdsprachenunterricht ausgenutzt werden. Nach dieser Feststellung kann man eine Integrationsdidaktik im Klassenzimmer vorschlagen, wodurch ein- und zweisprachige Schüler miteinander lernen.

4 DIDAKTISCHE ÜBERLEGUNGEN UND ÜBUNGSVORSCHLÄGE FÜR DEN DAF-UNTERRICHT

4.1 Für ein strategisches Training

Nach den oben ausgeführten Feststellungen werden in diesem Kapitel didaktische Verfahren sowie Beispielübungen für den DaF-Unterricht in den untersuchten Kontexten vorgeschlagen. Es ist zu bemerken, dass der soziokulturelle Wert des Hunsrückischen von den Schulen anerkannt und als Lernstrategie für das Erlernen des Hochdeutschen ausgenutzt wird.

Nach der Lehrkraft für Deutsch als Fremdsprache werden in Colinas Texte und Gedichte nicht nur auf Hochdeutsch, sondern auch auf Hunsrückisch produziert. Es ist demnach relevant hervorzuheben, dass dort die Lehrkräfte sich sorglich und identifikatorisch mit der Muttersprache von bilingualen Schülern im DaF-Unterricht beschäftigen. Auch die Aussprache von den fossilisierten phonetischen Bestandteilen wird durch Nachsprechen und Beschreibungen der Artikulation im Klassenzimmer bearbeitet – trotzdem lernen die Schüler diese Phoneme nur schwer oder bemerken den Unterschied nicht. Die Lerngruppen sind jedoch sprachlich heterogen, sodass die Lernprozesse unterschiedlich sind. In diesem Zusammenhang sind Unterschiede zwischen ein- und zweisprachigen Schülern von einer gemeinsamen Lernergruppe bei Fossilisierungen in der Aussprache zu bemerken. Diese Tatsache ermöglicht zu erkennen, dass das strategische Training sich nicht spezifisch an bilinguale Schüler richten soll, sondern an die gesamte Lerngruppe.

Hier werden zum Erlernen von ein- und zweisprachigen Schülern kurze Kommentare abgelegt, die sich auf dreierlei analysierte phonetische Merkmale beziehen.

Erstens auf Merkmale, die sowohl den bilingualen als auch den monolingualen Schülern ähnliche Schwierigkeit bei der Wahrnehmung bereiten, und zwar die vorderzungen Vokale [y] und [ø]. Der Unterschied liegt nur an der Artikulation: Während die bilingualen Schüler zu [i] und [e] neigen, werden diese Merkmale von vielen monolingualen Lernern als [u] und [o] ausgesprochen. Obwohl sie verschiedene Aussprachen haben, benötigen beide Lerngruppen innerhalb einer selben Schulklasse eine bewusste Orientierung zur Aussprache im

Hochdeutschen und können sich didaktisch-spielerisch sogar gegenseitig helfen und konstruktiv kontrollieren.

Zweitens zeigt sich ein großer Unterschied im Verhalten monolingualer und bilingualer Schüler in Bezug auf die (un-)bewusste Wahrnehmung langer und kurzer Vokale des Standarddeutschen. Die Bilingualen zeigen kaum oder keine Schwierigkeit in diesem Fall (im Gegenteil, das gehört zu ihren Stärken). Die Tatsache, dass es lange und kurze Vokale auch im Hunsrückischen gibt und genauso wie im Hochdeutschen bedeutend sind, kann dieses Verhalten beim Erlernen erklären.

Drittens und zuletzt ist die Art und Weise zu merken, wie sich die Lerner in Bezug auf die Apokope von -n bei Verbalinfinitiv beim Lernprozess verhalten. Dieser Fall scheint das Gegenteil von der vorherigen erwähnten Verhaltensart zu sein. D. h., während die monolingualen Schüler das -n (un-)bewusst wahrnehmen, wird es von den bilingualen in der Regel nicht ausgesprochen.

In diesem Sinne scheint der integrative Unterricht als besonders geeignet, denn so haben alle Mitglieder der Lernergruppe die Gelegenheit, voneinander gemeinsam zu lernen. Durch die Kooperation und die Binnendifferenzierung haben die Mitschüler die Möglichkeit, über ihre Ausgangs- und Zielsprache bewusst nachzudenken, ihre eigenen Lernschwächen zu bemerken und von ihren „Fehlern“ und den „Fehlern“ von anderen zu profitieren. Integrativer DaF-Unterricht und Kooperation können also die Chance für ein strategisches Training und für die Lernmotivationsförderung sein.

Nicht weniger wichtig scheint die Behandlung von Fossilisierungen beim lauten Lesen zu sein. Da die Schüler sich stärker bei der Lektüre darum bemühen, die Aussprache des Hochdeutschen von ihrer Muttersprache abzugrenzen, können sich Übungen durch Lektüre von schriftlichen Texten als besonders hilfreich für den DaF-Unterricht erweisen.

4.2 Übungsvorschläge für den DaF-Unterricht

Es gilt am Ende der vorliegenden Arbeit, Übungen vorzuschlagen, welche die unterschiedlichen Ausgangssprachen der Schüler berücksichtigen und die Kooperation zwischen

ein- und zweisprachigen Schülern fördern. Dieser Vorschlag beabsichtigt, Aktivitäten zu liefern, die exemplarisch geeignet sind, nicht nur die Standardsprache zu vermitteln, sondern auch beide Lerngruppen im Unterricht zu integrieren, sodass ein besserer Erfolg erreicht wird, wenn für die Lösung der Aufgaben monolinguale und bilinguale Schüler kooperieren müssen.

Für die Entwicklung von Beispielübungen werden die im Bereich der vorliegenden Untersuchung analysierten Variablen benutzt. Die deutschen Vorderzungenvokale [y] und [ø] enthalten weder das brasilianische Portugiesische, noch das brasilianische Hunsrückische im Lautinventar. Es geht also um fremde Lauten, die sich unsere Lerner als neue Phoneme aneignen müssen. Hierfür werden nach LANGER (2008) folgende Aspekte im Procedere zur Organisation von integrierenden Übungen zum Erlernen bzw. zum Üben empfohlen:

- a) „Die erstsprachlich bekannten labialen Hinterzungenvokale [u] und [o] rekapitulieren, um die dazu benötigten und mit der von den Zielvokalen [y] und [ø] identisch starke, gespannte Protrusion bewusst zu machen“;
- b) „Die ebenfalls erstsprachlich bekannten delabialen Vorderzungenvokale [i] und [e] rekapitulieren, um die dazu benötigten Einstellungen bewusst zu machen, da Zungenposition und Zahnreihenabstand mit denen der Zielvokale [y] und [ø] identisch sind“;
- c) „Vorläufig mit diesen Lauten rein phonetisch-artikulatorisch ohne lexikalische Verbindung arbeiten“;
- d) „Wenn der Laut sicher artikuliert wird, anhand von Beispielwörtern weiter üben und festigen“ (Vgl. LANGER 2008: 55).

Obwohl diese Vorschläge von LANGER (2008) sich prinzipiell an Erstsprechende des brasilianischen Portugiesischen wenden, können sie für das artikulatorische Bewusstmachen auch für bilinguale Schüler geeignet sein.

Einige Spiele verlangen die Anwendung einer Schriftform des Hunsrückischen. Da es noch keine offizielle gibt, nehmen wir die Schriftweise für das Hunsrückische des Projekts ESCRITHU¹⁶ an, das, nach einer Vielfalt von wissenschaftlichen Kriterien, einen Schriftvorschlag für das Hunsrückische herstellt.

¹⁶ ESCRITHU (Grupo de Estudos da Escrita do Hunsrückisch – Studiengruppe für die Schriftweise des Hunsrückischen) ist Teilprojekt des bereits erwähnten ALMA-H, von der Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Im Weiteren werden acht integrierende Beispielübungen zu den untersuchten Lauten vorgestellt. Es geht um zielspezifische strategische Vorschläge, die eventuell variiert werden können. Sie können am meisten zu zweit oder in Gruppen angewendet werden. Wichtig ist es, dass die Gruppen immer ausgangssprachlich gemischt sind, damit die Lernintegration und -kooperation gefördert werden können. Außerdem ist es noch hervorzuheben, dass diese Übungen sowohl für die Erwärmungsphase des DaF-Unterrichts verwendet werden können, als auch zum Wiederholen und Ausüben von aussprachlichen Unterschieden zwischen dem Hochdeutschen und dem Hunsrückischen geeignet sind.

Beispiel 1 – Deutsches Domino

- Lernziel: Identische Laute des Deutschen identifizieren und aussprechen
- Materialien: Wörter-Domino-Steine
- Sozialform: zu zweit, ausgangssprachlich gemischt

Anwendung: In dieser Übung sollen die Schüler Wörter des Deutschen mit denselben Aussprachen spielerisch finden. Jedes Wort soll einen entsprechenden Laut in einem anderen Wort treffen. Jeder Spieler bekommt am Anfang sieben Domino-Steine, auf denen immer zwei deutsche Wörter zu lesen sind. Der erste Schüler legt einen Stein auf den Tisch. Der andere soll ein passendes Wort dazu hinzufügen, das einen identischen Laut hat. Immer wenn die Schüler ein passendes Wortpaar treffen, sollen sie es aussprechen. Der andere Schüler kontrolliert, ob es richtig oder falsch ist. Wenn es richtig ist, darf der erste Spieler noch einen Domino-Stein legen. Wenn er keinen passenden Stein in der Hand hat, soll er noch einen von dem Tisch ziehen. Der Schüler, der keine Steine mehr in der Hand hat, ist der Gewinner.

Die Bedeutungen der Wörter spielen dabei keine wichtige Rolle. Allerdings sollen die Schüler darauf aufpassen, dass es Minimalpaare dabei gibt, die unterschiedliche Klänge haben. Durch dieses Spiel lernen die Schüler die Aussprache der Wörter und nehmen folgende Laute wahr: [y], [y:], [ø], [ø:], [u], [u:], [i], [i:], [e], [e:], [ɛ], [o], [o:], [aɪ], [ɔɪ], [r], [h].

Diese Gruppen von Wörtern können beispielsweise auf den Domino-Steinen zu lesen sein und für das Bewusstmachen von langen und kurzen Vokalen sowie von dem Unterschied zwischen Hinter- und Vorderzungenvokale dienen.

[i]: *Mitte – Mittel – bitten – Kissen – Licht – Stift – Ding – Blick – Still – Schiff ...*

[i:]: *Miete – bieten – Lied – Liebe – wieder – Brief – Stiel – schief ...*

[ɛ]: *Kelle – Wellen – betten – füllen – Vetter – fett – messen – Teller – hell – Wecker – rechnen – kennen – retten ...*

[e:]: *Kehle – wählen – beten – fehlen – Zeh – zählen – Tee – heben – Seele – lesen – regen – reden ...*

[ɔ]: *Komma – Robbe – offen – Sonne – Motte – Tonne – kosten ...*

[o:]: *Koma – Robe – Sohn – Mode – Ton – Brot – rot – Vogel – Obst ...*

[u]: *Schulter – Mutter – Bucht – Stulle – Junge – Butter ...*

[u:]: *Schule – Mut – Buch – Stuhl – Bude – gut ...*

[y]: *Küste – Gerücht – Stück – Münze – küssen – müssen – Mütter – Mücke – drücken –
füttern – hüpfen – dünn – Glück ...*

[y:]: *Hüte – Flüge – fühlen – Gefühl – Müde – Wüste – lügen ...*

[ø]: *Hölle – Wörter – Zölle – Söckchen – Röcke – völlig – können – möchten ...*

[ø:]: *hören – Möhre – lösen – mögen – Vögel – schön ...*

Da es den Erstsprechenden des Portugiesischen i. d. R. schwer ist, die unterschiedlichen Aussprachen der Konsonanten „r“ und „h“ vor Vokalen wahrzunehmen¹⁷ (Vgl. SPINASSÉ 2005; LANGER 2008), ist es noch Wörtergruppen ins Spiel hinzuzufügen, unter denen auch Minimalpaare zu treffen sind, wie zum Beispiel: *Rand – Hand, Rang – Hang, Rast – hast, Rauch – Hauch, raus – Haus, Recht – Hecht, Regen – hegen, Reis – heiß, Reizung – Heizung, Ritze – Hitze, Rose – Hose, rund – Hund* etc.

¹⁷ Im brasilianischen Portugiesischen wird der Laut [r] vor einem Vokal i. d. R. identisch wie das deutsche [h] vor einem Vokal ausgesprochen.

Beispiel 2 – Leseverstehen und schriftliche Kommunikation: Lücken schriftlich ausfüllen

- Ziel: Minimalpaare semantisch unterscheiden – eventuell von Wörtern des Hunsrückischen
- Materialien: Arbeitsblatt; Umschlag mit Wörtern
- Sozialform: Partnerarbeit

Anwendung: Schüler mit unterschiedlichen Muttersprachen arbeiten zusammen. Sie bekommen verschiedene Sätze mit Lücken (Var.: Lückentexte) und dazu noch einen Umschlag mit den Wörtern, die sie auswählen sollen, um die Lücken auszufüllen. Die Übung kann also durch diese Beispielsätze dargestellt werden:

Diesen Monat haben wir die _____ noch nicht bezahlt.

Links auf dem Foto kann man die große Grundschule sehen, rechts steht die alte Kirche und in der _____ liegt der große Stadtplatz.

Um diese Übung zu lösen, sollen die Schüler zu zweit diskutieren, welche Wörter am besten zu den Lücken passen. Sie finden im Umschlag verschiedene Optionen, unter denen sie sich in diesem Beispiel für *Miete* oder *Mitte* entscheiden sollen.

Für die Auswahl der Wörter, die aus dem Umschlag gezogen werden, sind die von LANGER (2008: 54 f.) berücksichtigten Aspekte und Beispiele zu empfehlen:

- a) Minimalpaare, die eine semantische Opposition zwischen [y:] bzw. [ø:] und ihren delabialen Äquivalenten [i:] bzw. [e:] verdeutlichen:

Tür – Tier

Bühne – Biene

Pl. Flüge – Fliege

lügen – liegen

spülen – spielen

für – vier

Möhre – Pl. Meere

lösen – lesen

Pl. *Höfe – Hefe*

Hölle – Adj. Fem. helle

- b) Minimalpaare, die eine semantische Opposition zwischen den langegeschlossenen [y:] bzw. [ø:] und seinen Hinterzungenäquivalenten, den lang-geschlossenen [u:] bzw. [o:], verdeutlichen, wie in den Beispielen:

Tür – Tur

Pl. *Brüder – Bruder*

spülen – spulen

spüren – spuren

Güte – Fem. Sing. gute

Pl. *Vögel – Vogel*

töten – Dat. toten

Komp. *größer – Adj. Mask. Sing. großer*

schön – schon

- c) Minimalpaare, die eine semantische Opposition zwischen [y] und seinem delabialen Äquivalent [ɪ] verdeutlichen:

Küste – Kiste

Gerücht – Gericht

küssen – Kissen

Münze – Minze

Fürst – First

- d) Minimalpaare, die eine semantische Opposition verdeutlichen zwischen dem kurz-offenen [y] und seinem Hinterzungenäquivalent, dem kurz-offenen [ʊ]:

Pl. *Mütter – Mutter*

nützen – nutzen

drücken – drucken

stützen – stutzen

1./3. Sing. Konj. II *müsste* – 1./3. Sing. Prät. *musste*

- e) Minimalpaare, die eine semantische Opposition zwischen langen und kurzen Vokalen verdeutlichen:

Mitte – Miete

still – Stiel

Schiff – schief

Bitten – bieten

Kelle – Kehle

fällen – fehlen

betten – beten

wählen – Pl. Wellen

Komma – Koma

Robbe – Robe

offen – Ofen

- f) Minimalpaare, die eine semantische Opposition zwischen Verben im Infinitiv mit -n und Wörter mit der Endung -e verdeutlichen:

lehren – Lehre

lügen – Lüge

ausdrücken – Pl. Ausdrücke

singen / lernen / kaufen / schlafen usw. – 1. Sing. *singe / lerne / kaufe / schlafe* usw.

Die Zweier-Gruppen lesen die Sätze laut vor, versuchen die Bedeutung zu verstehen und legen die passenden Wörter auf die entsprechenden Lücken. Zum Schluss vergleichen die Gruppen ihre Lösungen und sprechen die Wörter laut aus.

Wenn die Schüler fortgeschrittener sind, können sie weitere Sätze mit Minimalpaaren selbst bilden und ihre Lückensätze anderen Gruppen geben.

Durch diese Übung lernen die Schüler demnach die semantischen Unterschiede der Minimalpaare sowie die Verbindung zwischen Schrift und Laut. Außerdem haben die Schüler noch die Gelegenheit, voneinander zu lernen, da jeder Arbeitspartner unterschiedliche sprachliche Vorkenntnisse und Wahrnehmungen hat.

Beispiel 3 – Bilinguales Memory

- Lernziel: Minimalpaare des Hochdeutschen und des Hunsrückischen durch die Aussprache unterscheiden.
- Materialien: Memory-Kärtchen
- Sozialform: zu viert

Anwendung: Diese Übung ist für die bewusste Wahrnehmung der konvergierenden Varianten besonders geeignet. Dadurch wird auch die Lernintegration zwischen monolingualen und bilingualen Schülern gefördert.

Je zwei Schüler mit unterschiedlichen Muttersprachen setzen sich zusammen und spielen Memory gegen zwei andere Schüler mit verschiedenen Ausgangssprachen. Auf den Kärtchen sind Wörter des Deutschen und des Hunsrückischen zu finden, die entweder die selben semantischen Bedeutungen haben, oder Minimalpaare sind. In manchen Fällen entspricht die deutsche Aussprache den Lauten des Hunsrückischen, aber die Bedeutung ist nicht immer identisch. Sie müssen Wörter von beiden Sprachen mit der selben Bedeutung ziehen und sie laut aussprechen. Wenn sie ein passendes Paar finden, dürfen sie es behalten und nochmal zwei Kärtchen ziehen. Gewinner sind die Schüler, die am meisten Paare finden.

Beispielwörter für das Memory-Spiel sind dieselben, die im Übungsbeispiel 2 verwendet werden.

Variant: Anstatt Wörter mit derselben semantischen Bedeutung, können die Schüler nach Wörtern mit derselben Aussprache suchen.

Beispiel 4 – Hörverstehen und Aussprache: Fehler korrigieren

- Lernziel: Minimalpaare durch die Aussprache semantisch unterscheiden, eventuell mit dem Hunsrückischen.
- Materialien: keine
- Sozialform: Plenum

Anwendung: Schüler hören „Quatschsätze“ mit falschen Wörtern, die sie mündlich korrigieren sollen. Die Sätze können von der Lehrkraft gesagt werden. Die dem Hochdeutschen entsprechende Aussprache spielt dabei eine entscheidende Rolle, denn neben den bezüglich der standardisierten Aussprache Fehlern sind viele Minimalpaare zu erkennen.

Zu dieser Übung können dieselben Wörter aus dem Beispiel 2 benutzt werden. Sie kann als Partner-, Gruppenarbeit oder im Plenum variiert werden.

Durch diese Übung nehmen die Schüler die unterschiedlichen Aussprachen und ihre Wichtigkeit wahr. So wie bei der Beispielsübung 3 lernen die Schüler in diesem Fall auch voneinander.

Beispiel 5 – Quiz

- Ziel: Minimalpaare und Aussprache wiederholen
- Materialien: Blatt Papier und Kuli
- Sozialform: Plenum; Gruppenarbeit

Anwendung: Diese Übung kann als eine ergänzende oder Wiederholungsübung zu den Beispielen 3 und 4 angewendet werden. Die Schüler schreiben ihre eigenen Sätze mit Lücken und fügen noch drei oder vier mögliche Lösungen dazu. Dann machen sie ein mündliches Quiz für die anderen. Das Klassenzimmer kann in zwei oder mehrere muttersprachlich heterogenen Lernergruppen eingeteilt und eine Art Wettbewerb im Plenum oder in kleinen Gruppen gemacht werden.

Beispiel 6 – Diktat

- Lernziel: Wortschatz hören, erkennen und richtig schreiben
- Materialien: Tafel und Kreide; eventuell auch Umschlag und Kärtchen
- Sozialform: Einzel- oder Gruppenarbeit

Anwendung: Die Schüler stehen in zwei Schlangen vor der Tafel. Die Lehrkraft diktiert Wörter aus den Beispielübungen 1 bis 2. Die zwei ersten stehenden Schüler müssen das diktierte Wort so schnell wie möglich an die Tafel schreiben. Wer am schnellsten und richtig schreibt, darf nach hinten in die Schlange gehen. Der andere bleibt und das Spiel geht weiter. Variant: Jede Schlange kann ein Team sein. Sie bereiten Wörter vor oder ziehen sie aus einem Umschlag und diktieren sie für die andere Gruppe. Die Gruppe, die am meisten richtige Wörter geschrieben hat, ist der Gewinner. Ein kleiner Preis für die Gewinner kann sehr motivierend sein, wie ein Bonbon oder eine Praline.

Beispiel 7 – Überraschungstasche

- Lernziel: Wortschatz erkennen und verwenden
- Materialien: Verschiedene Gegenstände; eine Tüte.
- Sozialform: Einzel- oder Gruppenarbeit

Anwendung: Im Plenum sollen die Schüler (allein oder in kleinen Gruppen) verschiedene Gegenstände aus einer Tüte ziehen und ihre Bezeichnungen auf Deutsch, auf Hunsrückisch und auf Portugiesisch sagen sowie einen Satz auf Deutsch mit dem gezogenen Wort bilden. So können die bilingualen den monolingualen dabei helfen und umgekehrt, wenn sie ein hunsrückisches bzw. deutsches Wort nicht kennen, sowie bei der Entdeckung der semantischen Bedeutung.

Diese Übung kann durch eine Erzählung variiert werden. Anstatt Sätze zu bilden, können die Schüler in Gruppen eine Geschichte mit den Gegenständen bilden. Auf dieser Weise wird außer der Aussprache auch die Verbindung zwischen Wort und Bedeutung geübt. Da die Sachen in der Tüte aus verschiedenen semantischen Kontexten sind, müssen die Schüler sich sehr darum bemühen, der Geschichte einen plausiblen Sinn zu geben.

Beispiel 8 – Lektüre aufnehmen: Schüler hören ihre eigene Aussprache

- Lernziel: Von den eigenen Fehlern lernen; Die Lernintegration, die sprachliche Wahrnehmung und die Lernautonomie fördern.
- Materialien: Text; Audiorekorder.
- Sozialform: Zu zweit; Gruppenarbeit

Anwendung: Bilinguale Schüler arbeiten mit monolingualen zusammen. Jeder Schüler liest seinem Partner den Text „Katzen fressen nicht immer Mäuse“ (s. Anhang) vor. Der Arbeitspartner hilft bei der Suche nach mindestens drei vorläufigen ausgesprochenen Lauten, die nicht dem Hochdeutschen entsprechen. Sie machen Notizen und wiederholen die Lektüren. Dann wird ein Vergleich zwischen den Ergebnissen der Bilingualen und der Monolingualen von den Schülern durchgeführt.

5. ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK

Diese Untersuchung beschäftigte sich mit den Lernbesonderheiten und -bedürfnissen in einem sprachlich heterogenen Lernkontext. Grundlage für die Fragestellung war die Studie von PUPP SPINASSÉ (2005), welche die Lernautsprache von monolingualen und bilingualen Deutschlernern in Brasilien analysierte und dabei bestimmte sprachliche Neigungen und Einflüsse der Muttersprache(n) bei dem Erlernen des Hochdeutschen beobachtete.

In der vorliegenden Untersuchung wurde die Lernautsprache von bilingualen Schülern auf der phonetischen Ebene beobachtet. Die analysierten Variablen zeigten die häufigsten bewussten und unbewussten Einflüsse der Muttersprache und ein besonderes Lernbedürfnis dabei. Da unser Forschungskontext aus Lernergruppen mit monolingualen und bilingualen Schülern besteht, wurden zum Schluss zielgerichtete Übungen zur Förderung der Lernintegration und -kooperation im Unterricht vorgeschlagen. Dabei waren die Bestätigung der Hypothese über die Einbeziehung der phonetischen Konvergenz der Variablen und die Beziehung zwischen einer fehlenden bewussten Wahrnehmung und der höheren Chance zur Fossilisierung in der Lernautsprache besonders wichtig für die Auswahlkriterien der in den Übungen benutzten Variablen.

Die vorgeschlagenen Übungen wurden nicht getestet, die vorliegende Studie zielte nur auf die Kontextanalyse anhand phonetischer Variablen und auf eine didaktische Reflexion in diesem Sinne ab. Die Frage nach den Ergebnissen des phonetischen Trainings für eine weitere Studie bleibt daher offen. Eine langfristige empirische Studie wird künftig benötigt, um den Wirksamkeitsgrad der Übungen für Lernintegration und Lernprozess einzuschätzen. Um ein umfassenderes Ergebnis dabei zu erreichen, müssten in künftigen Studien Einflüsse der Muttersprache auf die Lernautsprache auf weiteren sprachlichen Ebenen untersucht werden, sowie andere sprachlichen Fertigkeiten auch noch betrachtet werden, wie die morphosyntatischen und semantischen/lexikalischen Merkmale und die schriftliche Produktion der Lerner.

In Bezug auf die Lernmaterialien fehlen kontext- und zielgruppenspezifische Lehrwerke. Die in beiden Untersuchungskontexten benutzten Materialien sind dieselben wie diejenigen, die in Gemeinden außerhalb des damaligen deutschsprachigen Einwanderungsgebiet verwendet

werden. Die untersuchten Schulkontexten erfordern spezifische Lernbedürfnisse und sollen nicht behandelt werden, als ob die Schüler kaum oder keine Vorkenntnisse in der Zielsprache hätten, oder als ob die Lernergruppen homogen wären.

Lehrwerke haben die Funktion, Lehrkräften beim Lehrplanen zu helfen. In diesem Sinne haben Lehrer für das Gelingen des Unterrichts selbstverständlich eine größere Bedeutung als Lehrwerke. Daher ist es zu erwarten, dass die Lehrkräfte vor Ort fähig sind, mit den Besonderheiten ihrer Unterrichtskontexten umzugehen. Die vorliegende Studie hofst hierzu einen Beitrag geleitet zu haben.

LITERATURVERZEICHNIS

ALLGÄUER-HACKL, E. & JESSNER, U. (2013): *Mehrsprachigkeitsunterricht aus mehrsprachiger Sicht: Zur Förderung des metalinguistischen Bewusstseins*. In: VETTER, Eva (Hrsg): *Professionalisierung für sprachliche Vielfalt. Perspektiven für eine neue LehrerInnenbildung*. Hohengehren: Schneider.

ALTENHOFEN, C. V. (1996): *Hunsrückisch in Rio Grande do Sul: Ein Beitrag zur Beschreibung einer deutschbrasilianischen Dialektvarietät im Kontakt mit dem Portugiesischen*. Stuttgart: Steiner.

ALTENHOFEN, C. V. (2002): *O conceito de língua materna e suas implicações para o bilinguismo* (em alemão e português). In: Martius-Staden-Jahrbuch. São Paulo, n. 49. S. 141-161.

ALTENHOFEN, C. V. (2004): *A constituição do corpus para um „Atlas Linguístico-Contatual das Minorias Alemãs na Bacia do Prata“*. In: Martius-Staden-Jahrbuch. São Paulo, n. 51, 2004. S. 135-165.

ALTENHOFEN, C. V. (2008): *Dialeto alemão falado no Brasil: origem, diversidade e contato como português*. In: SCHNEIDER, C.; ARENDT, I.; WITT, M. (orgs.). *Entre vales e serras: fronteiras*. Anais do IX Seminário Nacional de Pesquisadores da História das Comunidades Teuto-Brasileiras. São Leopoldo: Casa Leiria.

ALTENHOFEN, C. V. & BROCH, I. K. (2011): *Fundamentos para uma “pedagogia do plurilinguismo” baseada no modelo de conscientização linguística (language awareness)*. In: BEHARES, L. (org.). V Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Linguísticas. Montevideo: Universidad de la República e Asociación de Universidades Grupo Montevideo / Núcleo Educación para la Integración. p. 15-22.

ALTENHOFEN, C. V. (2014): *Dachsprachenwechsel und Varietätenabgrenzung im Kontakt zwischen Hunsrückisch und Portugiesisch in Brasilien*. In: THUN, H. (Hrsg.). *Festschrift zum 60. Geburtstag von Harald Thun.* Kiel: Westensee-Verlag; [no prelo].

ALTENHOFEN, V. T./ SCHLATTER, M. (2007): *Ensino e avaliação de rendimento em alemão como língua estrangeira para falantes de dialeto*. Revista Contingentia, Band. 2 (nov.), S. 101-110.

APELTAUER, E. (2011): *Lernersprache(n)*. In: KRUMM et al: *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband. Berlin/New York: Walter de Gruyter. S. 833-842.

BELLMANN, G. (1999): *Arealidade e socialidade?* Trad. Cristiani W. Gross. Ver. Erica Schultz e Cléo V. Altenhofen. In: ALTENHOFEN, C. V. (Hrsg.). *Cadernos de Tradução do Instituto de Letras*, nº 5, janeiro de 1999. 2. ed.

BRDAR-SZABÓ, R. (2011): *Nutzen und Grenzen der kontrastiven Analyse für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. In: KRUMM et al: *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband. Berlin/New York: Walter de Gruyter. S. 518-531.

BROCH, I. K. (2014): *Ações de promoção da pluralidade linguística em contextos escolares*. Tese de Doutorado. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Programa de Pós-Graduação em Letras.

BROWN, H. D. (1987) *Principles of Language Learning and Teaching*. Second Edition. New Jersey. Prentice Hall.

CAMPOS, C. M. (2006): *A política da língua na era Vargas: proibição do falar alemão e resistências no Sul do Brasil*. Campinas: Ed. Unicamp.

COSERIU, E. (1982): *Sentido y tareas de la dialectología*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Filológicas. 44 S. (Cuadernos de Lingüística; 8.)

DIELING, H. & HIRSCHFELD, U. (2000): *Phonetik lehren und lernen. Fern-studieneinheit 21*. München: Langenscheidt.

DITTMAR, N. (1997). *Grundlagen der Soziolinguistik*. Ein Arbeitsbuch mit Aufgaben. Niemeyer Max Verlag.

DREHER, M. N. (1994): *O Estado Novo e a Igreja Evangélica Luterana*. In: MÜLLER, Telmo L. (Hrsg.). *Nacionalização e imigração alemã*. São Leopoldo: Ed. UNISINOS. S. 87-110

DREHER, M. N. (2003): *Igreja e germanidade. Estudo crítico da história da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil*. 2. ed. São Leopoldo: Editora Sinodal.

EDMONSON, W. J. / HOUSE, J. (2011): *Einführung in die Sprachlehr-forschung*. Tübingen, Basel: Francke. 4. Auflage.

ELLIS, R. (1985): *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford Univ. Press.

ELLIS, R. (1994): *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford Univ. Press.

FARACO, C. A. (1998): *Linguística histórica*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1998.

FINGER, L. (2008): *Contexto multilíngüe: conduta avaliativa e atitudes lingüísticas. A influência de crenças e políticas*. In: *Revista Contingentia*, Vol. 3, No 1, p. 69-77.

HAN, Z. (2004): *Fossilization: five central issues*. International Journal of Applied Linguistics. Vol. 14. No. 2.

HESS-LÜTTICH, E. W. B. (2013): Deutschsprachige Enklaven in Südamerika. Hunsrückisch in Brasilien und Wallisisch in Argentinien. Zur Sprachinselforschung in Rio Grande do Sul und San Jerónimo Norte. *Zeitschrift für interkulturelle Germanistik*, 4. Jg., H. 1, S. 11-27.

HIRSCHFELD, U./REINKE, K. (2007): *Phonetik in Deutsch als Fremdsprache: Theorie und Praxis – Einführung in das Themenheft*. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*.

HIRSCHFELD, U./REINKE, K./STOCK, E. (Hrsg.) (2007): *Phonothek intensiv*. Aussprachetraining. München: Langenscheidt.

HUFEISEN, B./RIEMER, C. (2010): *Spracherwerb und Sprachenlernen: Modelle und theoretische Ansätze*. In: KRUMM et al: *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband. Berlin/New York: Walter de Gruyter.

JUNGBLUT, A. L. (1994): *O protestantismo luterano dos teuto-brasileiros: algumas considerações necessárias para uma abordagem antropológica*. In: MAUCH & VASCONCELLOS (Hrsg.). *Os alemães no sul do Brasil*. Canoas: Ed. ULBRA. S. 139-147.

KAUFMANN, G. (2003): Deutsch und Germanistik in Brasilien. *Jahrbuch für Internationale Germanistik*, Ano 35, Cad. 1, p. 29-39.

KLEPPIN, K. (2011): *Fehleranalyse und Fehlerkorrektur*. In: KRUMM et al: *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband. Berlin/New York: Walter de Gruyter. S. 1060-1072.

KÖNIG, W. (1978): *Dtv-Atlas zur deutschen Sprache*. Tafeln und Texte. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

KÖNIGS, F. G. (2010): *Zweitsprachenerwerb und Fremdsprachenlernen: Begriffe und Konzepte*. In: KRUMM et al: *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband. Berlin/New York: Walter de Gruyter.

KREUTZ, L. (1991): *O Professor Paroquial: magistério e imigração alemã*. Porto Alegre: UFRGS; Florianópolis: UFSC; Caxias do Sul: EDUCS.

KREUTZ, L. (1994): *Escola e etnia: divergências entre Igreja e Estado*. In: MÜLLER, T. L. (Hrsg.). *Nacionalização e imigração alemã*. São Leopoldo: Ed. UNISINOS. S. 37-64

KREUTZ, L. (1994): *Escolas da imigração alemã no Rio Grande do Sul: perspectiva histórica*. In: MAUCH, C. & VASCONCELLOS, N. (orgs.). *Os alemães no sul do Brasil*. Canoas: Ed. ULBRA. S. 149-1.61

- KREUTZ, L. (2002): *Igreja Católica e o processo escolar entre os imigrantes alemães católicos no Rio Grande do Sul*. In: DREHER, M. N. (org.). *500 anos de Brasil e igreja na América Meridional*. Porto Alegre: Edições EST. (472-480)
- KRUMM, H./FANDRYCH, C./HUFSEISEN, B./RIEMER, C. (Hrsg.) (2010): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband. Berlin/New York: Walter de Gruyter.
- LANGER, K. D. (2008): *Kontrastive Phonetik Deutsch – Brasilianisches Portugiesisch*. Magisterarbeit Deutsch als Fremdsprache. Universität Bielefeld/Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft. 162 S.
- LENZ, A. N. (2005): *Zur Struktur des Westmitteldeutschen Substandards – Dynamik von Varietäten*. In: EGGERS, E.; SCHMIDT, J. E. & STELLMACHER, D. (Hg.): *Moderne Dialekte – Neue Dialektologie: Akten des 1. Kongresses der Internationalen Gesellschaft für Dialektologie des Deutschen (IGDD)*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- MATTOSO CAMARA JR., J. (2006): *Estrutura da Língua Portuguesa*. 38. Aufl. Petrópolis: Vozes.
- MESSA, R. M. (2008): *O papel do dialeto no desempenho dos alunos na prova de proficiência Deutsches Sprachdiplom I*. Revista Contingentia, Vol. 3, No. 1, 51-68.
- MEYER, D. E. (2003): *E. Língua e religião como instituintes da nacionalidade*. In: CUNHA, J. L. & GÄRTNER, A. (orgs.). *Imigração alemã no Rio Grande do Sul: história, linguagem, educação*. Santa Maria: UFSM. S. 187-213
- MEYER, M. (2009): *Deitsch ou Deutsch? Macroanálise pluridimensional da variação do Hunsrückisch Rio-Grandense em contato com o Português*. Trabalho de Conclusão de Curso. Instituto de Letras/UFRGS.
- MUES, W. (1970): *Was ist das?* 2. Auflage. München: Hueber.
- OLIVEIRA, J. J./REINECKE, K. (2011): *Como trabalhar fonética em sala de aula: da teoria à prática*. In: BOHUNOVSKY, R. (Hrsg.): *Ensinar Alemão no Brasil. Contextos e Conteúdos*. Curitiba: Ed. UFPR. S. 125-146.
- PAIVA, C. (2003): *Escolas de língua alemã no Rio Grande do Sul: o nazismo e a política de nacionalização*. In: FIORI, N. A. et al. (orgs.). *Etnia e educação: a escola “alemã” do Brasil e estudos congêneres*. Florianópolis: Ed. da UFSC; Tubarão : Ed. Unisul. S. 103-125.
- PUPP SPINASSÉ, K. (2005): *Deutsch als Fremdsprache in Brasilien. Eine Studie über kontextabhängige unterschiedliche Lernersprachen und muttersprachliche Interferenzen*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

PUPP SPINASSÉ, K. (2006): *Os conceitos de língua materna, segunda língua e língua estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no sul do Brasil*. In: *Contingentia*. Vol. 1 (nov.), S. 1-10.

PUPP SPINASSÉ, K. (2009): O aprendizado do alemão-padrão por alunos bilíngues: pesquisas e ações. *Revista Contingentia*, Vol. 4, No. 2, 100-109.

PUPP SPINASSÉ, K. (2011): *O ensino de alemão em contextos bilíngues no Sul do Brasil*. In: BOHUNOVSKY, Ruth (Hrsg.): *Ensinar Alemão no Brasil. Contextos e Conteúdos*. Curitiba: Ed. UFPR. S. 31-51.

RADTKE, E. (2004): *Konvergenz und Divergenz regionaler Varietäten*. In: AMMON, U. et al. (Eds.). *Soziolinguistik: Ein international Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft*. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft. Berlin: Walter de Gruyter & Co. Teilband 3. S. 2189-2196.

RADTKE, E. & THUN, H. (1999): *Novos caminhos da geolinguística românica: um balanço*. Trad. Minka Pickbrenner e Rita D. Wolf. Rev. Cléo V. Altenhofen. In: ALTENHOFEN, C. V. (Hrsg.). *Cadernos de Tradução do Instituto de Letras*, nº 5, janeiro de 1999. 2. ed.

RAMBO, A. B. (1994): *A Escola Comunitária Teuto-Brasileira Católica*. São Leopoldo: UNISINOS. (Estudos teuto-brasileiros, 1)

RAMBO, A. B. (1994): *Nacionalidade e cidadania*. In: MAUCH & VASCONCELLOS (Hrsg.). *Os alemães no sul do Brasil*. Canoas: Ed. ULBRA. S. 43-54

RAMBO, A. B. (2002): *A igreja dos imigrantes*. In: DREHER, M. N. (Hrsg.). *500 anos de Brasil e igreja na América Meridional*. Porto Alegre: EST. S. 57-73

RAMBO, B. (2002): *O rebento do carvalho: contos dialetais (1937 a 1961)*. Trad. Arthur Blásio Rambo. São Leopoldo (RS) : Ed. UNISINOS [1937].

ROCHA, S. (2004): *O poder da linguagem na era Vargas: o abraqueiramento do imigrante*. In: *Anais do VI Encontro Celsul*.

ROCHE, J. (1969): *A colonização alemã e o Rio Grande do Sul*. Trad. Emery Ruas. Porto Alegre : Globo.

RÖSLER, D. (1998): *Deutsch als Fremdsprache außerhalb des deutschsprachigen Raums*. Ein (überwiegend praktischer) Beitrag zur Fortbildung von Fremdsprachenlehrern. Tübingen: Narr.

SCHMIDT, J. E. (2005): *Versuch zum Varietätenbegriff*. In: LENZ, A. N. & MATTHEIER, K. J. *Varietäten – Theorie und Empirie*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

SELINKER, L. (1972): *Interlanguage*. In: *IRAL* 10:3. Berlin: De Gruyter. S. 209-231

SEYFERTH, G. (1994): *A identidade teuto-brasileira numa perspectiva histórica*. In: MAUCH & VASCONCELLOS (Hrsg.). *Os alemães no sul do Brasil*. Canoas: Ed. ULBRA. S. 11-27

SMITH, S. (1994): *Second Language Acquisition: Theoretical Foundations*. London: Longman.

SPIEKERMANN, H. (2010): *Variation in der deutschen Sprache*. In: KRUMM et al: *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband. Berlin/New York: Walter de Gruyter. S. 343-359

STEINMÜLLER, U. (1984): *Muttersprache*. In: Handwörterbuch Ausländerarbeit. Hrsg. v. G. Auernheimer. Weinheim, Basel.

THUN, H. (1995): *La geolingüística como lingüística variacional general (con ejemplos del "Atlas lingüístico Diatópico y Diastrático del Uruguay")*. In: International Congresso Romance Linguistics and Philology. Palermo.

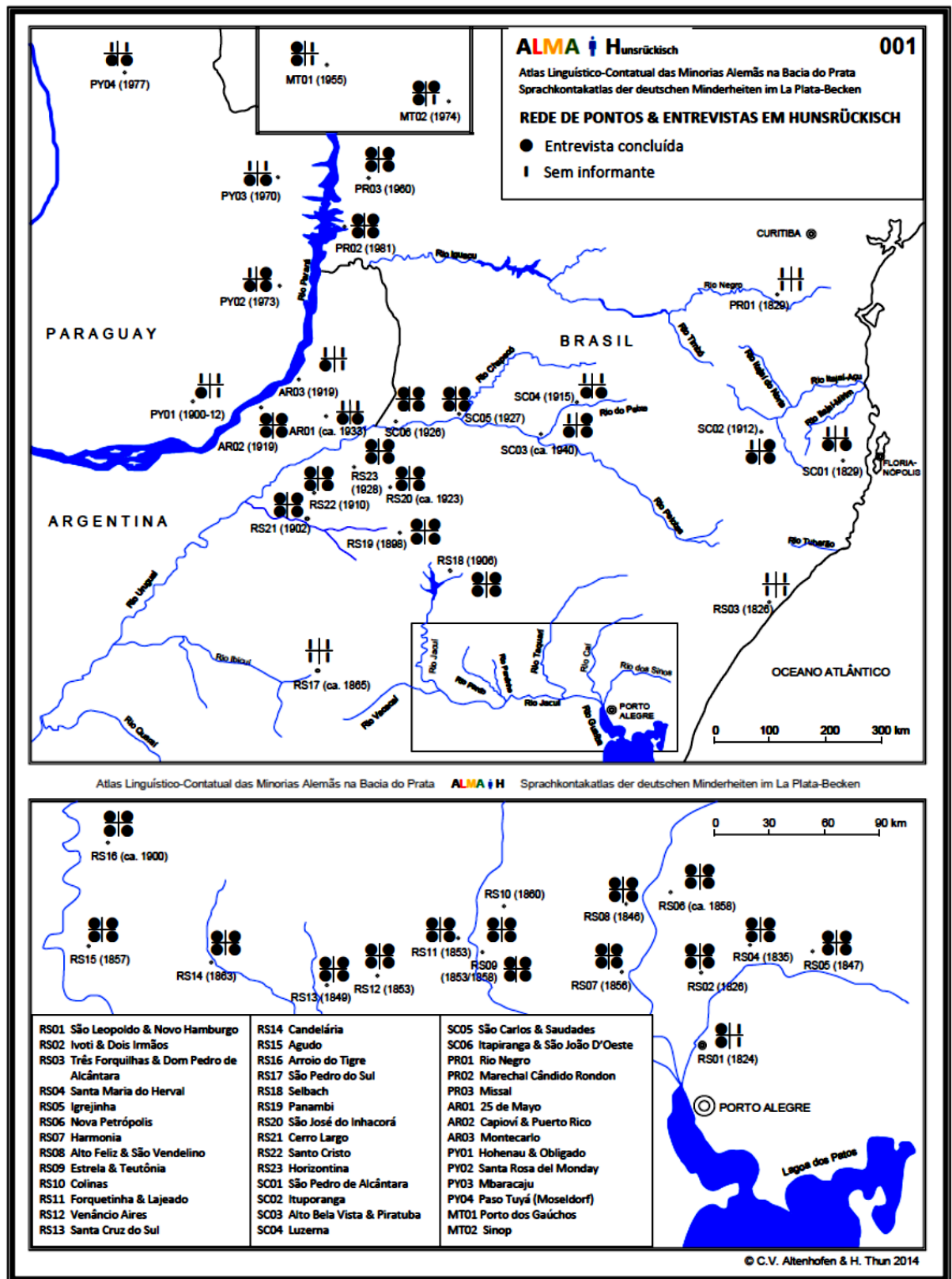
VIGIL, N. A., & OLLER, J. W. (1976). *Rule fossilization: a tentative model*. Language Learning, 26, (2), 281-295.

WILLEMS, E. (1940): *Assimilação e populações marginais no Brasil: estudo sociológico dos imigrantes alemães e seus descendentes no Brasil*. 2. Ed., ilustr., rev. e ampl. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

WILLEMS, E. (1980): *A aculturação dos alemães no Brasil: estudo antropológico dos imigrantes alemães e seus descendentes no Brasil*. 2. ed., ilustr., ver. e ampl. São Paulo: Companhia Editora Nacional; [Brasília]: INL [1946]

ANHÄNGE

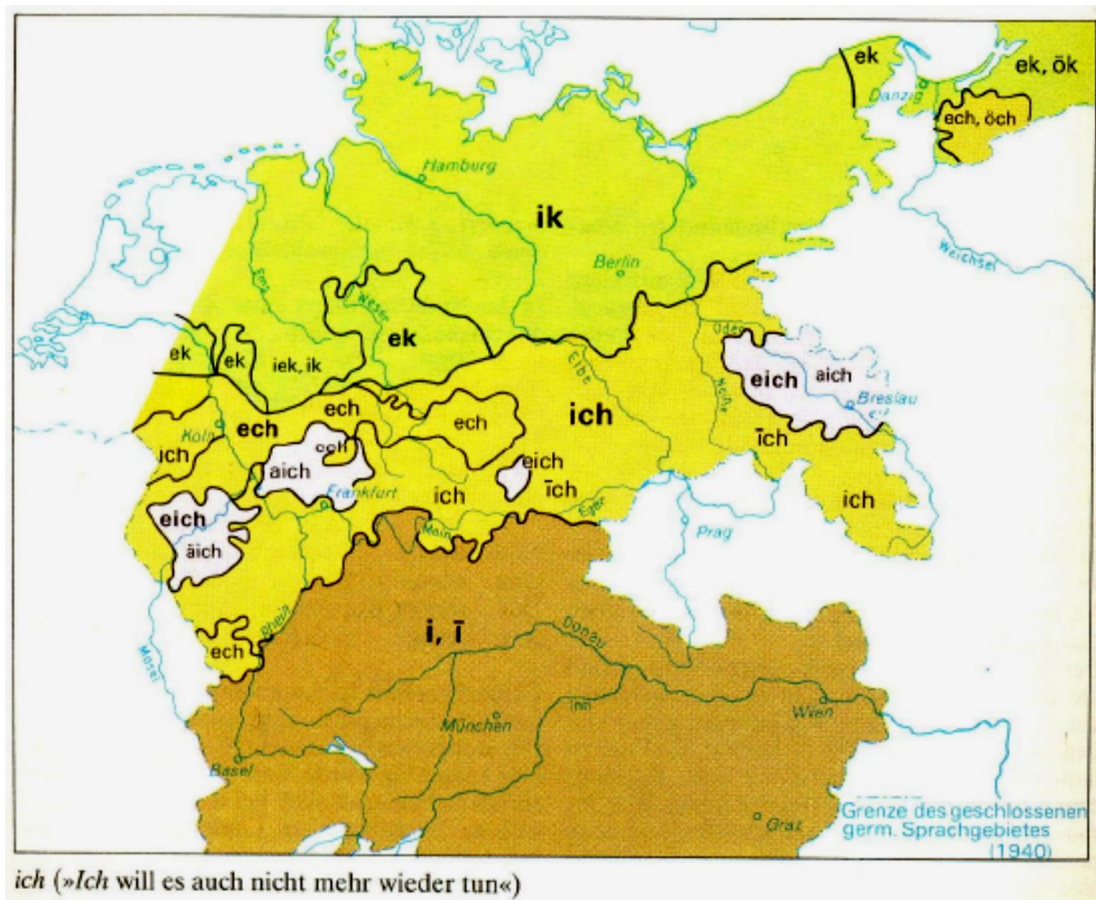
ANHANG 1



Karte 1 – Netzpunkt des Projekts ALMA-H. Im Einzelnen: Die alten Kolonien (Quelle:

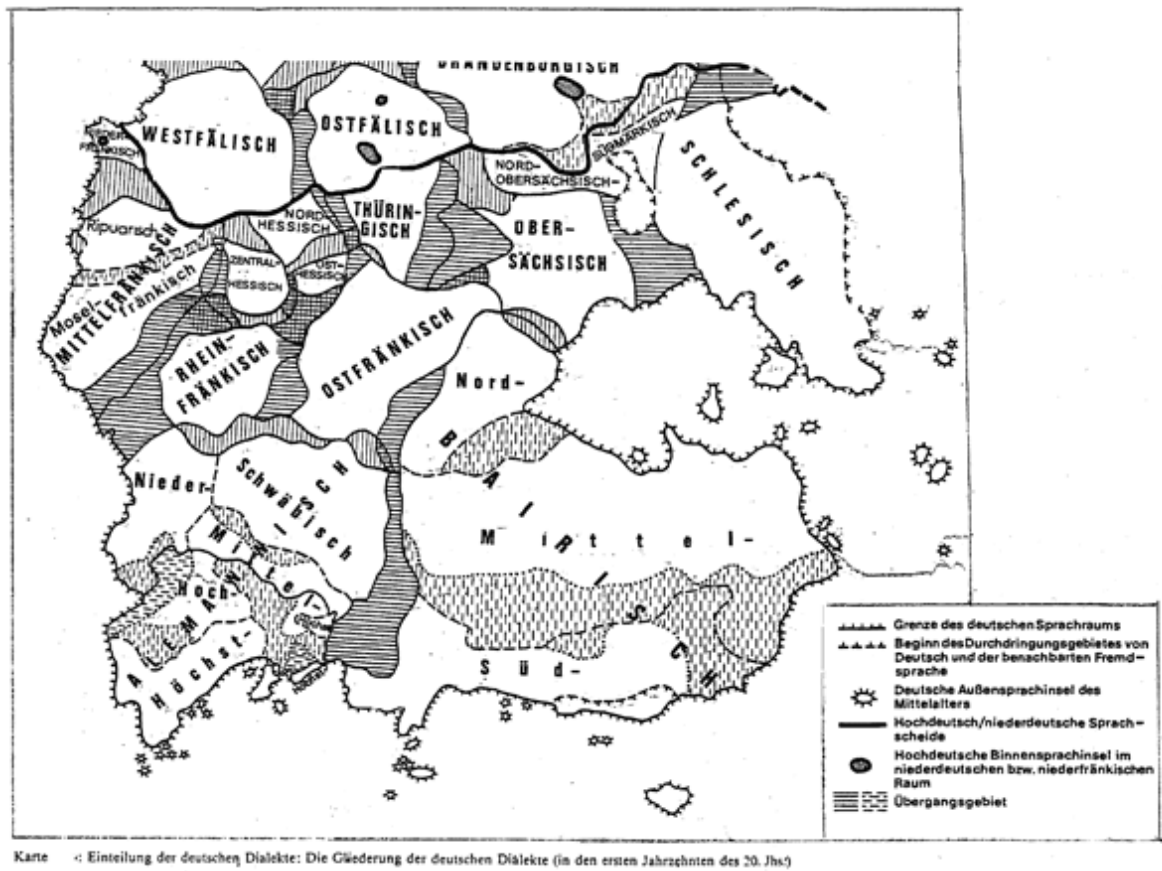
<http://www.ufrgs.br/projalma/metodologia/pontos.html>)

ANHANG 2



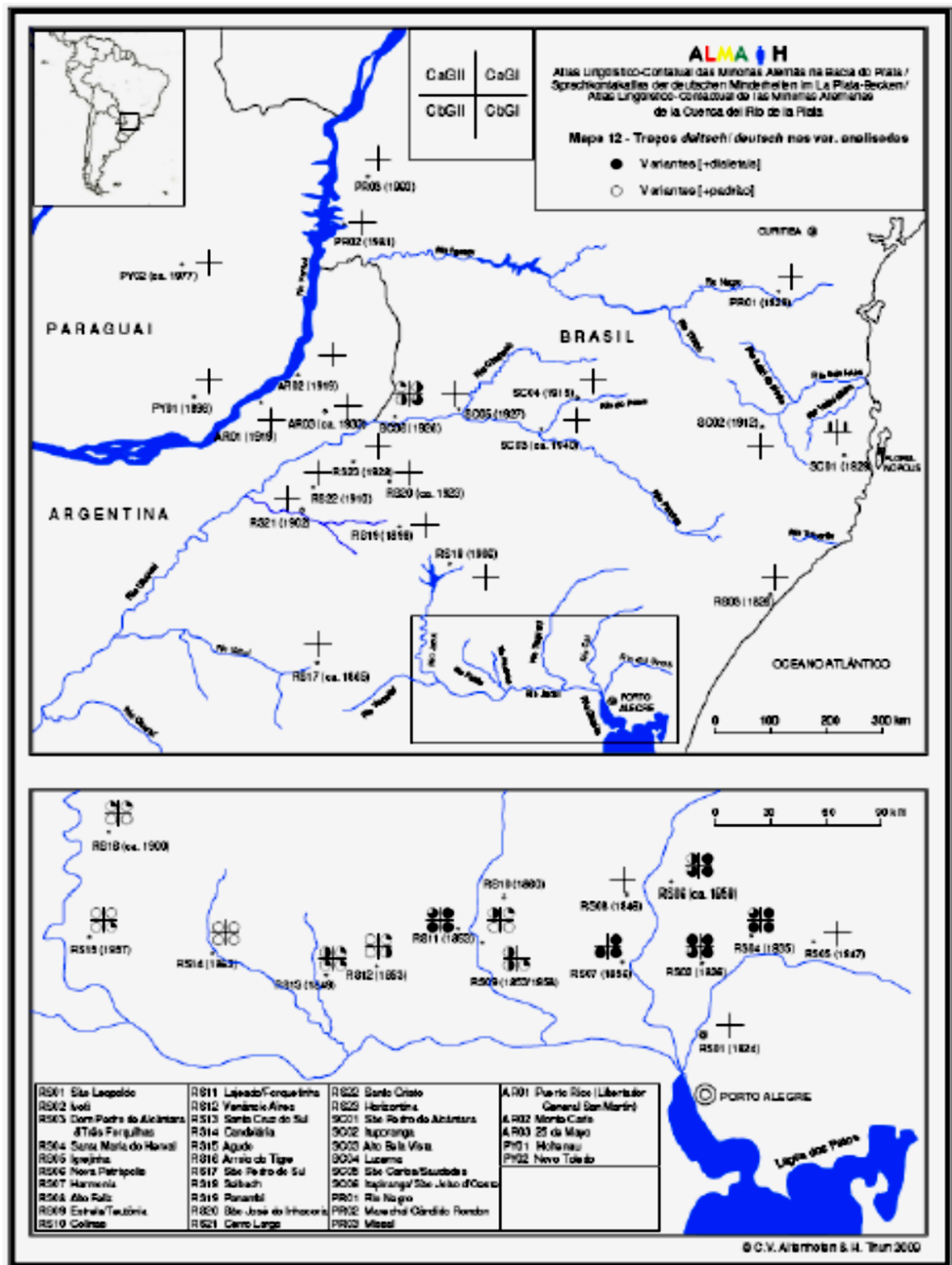
Karte 2 – Deutschsprachige Gebieten in der Ursprungsmatrix (KÖNIG 1978: 162)

ANHANG 3



Karte 3 – Verteilung der deutschen Dialekte in der europäischen Ursprungsmatrix. Im Westen liegt der Hunsrückgebiet (WIESINGER 1983: 831)

ANHANG 4

Karte 4 – Sprachgebieten der Varietäten *Deutsch* und *Deitsch* (MEYER 2009)

- *Deutsch*-Varianten
- *Deutsch*-Varianten

ANHANG 5
FRAGEBOGEN FÜR DIE DATENERHEBUNG
Dados dos informantes

Localidade: Nova Petrópolis – RS e Colinas – RS

Escola:

Data:

Nome: _____

Local de nascimento: _____

Série escolar: _____

Nome: _____

Local de nascimento: _____

Série escolar: _____

Nome: _____

Local de nascimento: _____

Série escolar: _____

Nome: _____

Local de nascimento: _____

Série escolar: _____

Teil 1

1. Was ist deine Muttersprache? Wie nennst du sie?
2. Warum lernst du Deutsch? (Motivation)
3. Identifizierst du dich mit der deutschen Sprache? Und mit der deutschen Kultur? Warum?
4. Ist deine Muttersprache anders als die Sprache, die du in der Schule lernst?

Teil 2

2.1 Übersetzung vom **Portugiesischen** ins **Hochdeutschen**:

- 1) *Eu sei jogar futebol.*
- 2) *Brincar*
- 3) *Ouvir*
- 4) *Falar*
- 5) *ver*
- 6) *Eu trabalho muito. Estou cansado.*
- 7) *Não consigo dormir.*
- 8) *lavar a louça*
- 9) *limpar*
- 10) *Abra a janela, por favor.*
- 11) *Você pode fechar a porta, por favor?*
- 12) *Minha casa é pequena.*
- 13) *A escola é grande.*
- 14) *A cidade é bonita.*
- 15) *Eu não sei dançar.*
- 16) *Dor de cabeça*
- 17) *Minha perna dói.*
- 18) *Não estou doente*

2.2 Übersetzung vom **Hunsrückischen** ins **Hochdeutschen**:

- 19) *Kannscht du die Tir zumache?*
- 20) *Mach das Fenschter uf.*
- 21) *Kenne mir jetzt fotgehn?*
- 22) *Mein Haus is kleen.*
- 23) *Die Bicher sinn im Schrank.*
- 24) *Die Stadt is scheen.*
- 25) *Ich spiele nett genn ab.*
- 26) *Mea kenne die Stadt nett.*
- 27) *Ich kann dich nett here.*
- 28) *Die Schiler gehn jede Toch in die Schul.*
- 29) *Ich muss das lese.*
- 30) *Brasilien is greesser wie Deitschland.*

Teil 3 – Lektüre des Textes: „Katten fressen nicht immer Mäuse“



Katzen fressen nicht immer Mäuse

Es ist Abend. Die Mausfamilie ist zu Hause. Die Mäusekinder spielen, die Mäuseltern sehen fern.

Plötzlich schleicht sich eine große schwarze Katze an, setzt sich vor das Mauseloch, schaut mit gefährlichen gelben Augen ins Mäusehaus und wartet.

Die vier kleinen Mäusekinder haben große Angst und weinen. Der Mäusevater ist sehr nervös.

Die Mäusemutter denkt lange nach.

Dann macht sie sich ganz dick und bellt sehr laut: „Wau wau!“. Die Katze hört das Bellen und läuft erschrocken weg.

Vater Maus und die Mäusekinder sind sehr glücklich.

„Na ja“, sagt Mutter Maus stolz: „Fremdsprachen muss man können!“.

